

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



ENVOLVIMENTO NA ESCOLA E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES DE
ENSINO SUPERIOR

Maria Filomena Roxo Covas

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

2020

UNIVERSIDADE DE LISBOA

Instituto de Educação



ENVOLVIMENTO NA ESCOLA E SAÚDE MENTAL DOS ESTUDANTES DE
ENSINO SUPERIOR

Maria Filomena Roxo Covas

Orientador: Prof. Doutor Feliciano Henriques Veiga

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação,
especialidade de Psicologia da Educação

Júri:

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do
Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Vogais:

- Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira , Professor Catedrático
Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutora Suzana Nunes Caldeira, Professor Associada
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade dos Açores;
- Doutor Jorge Manuel Bento Pinto, Professor Coordenador
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal;
- Doutor Feliciano Henriques Veiga, Professor Catedrático
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientador;
- Doutora Ana Paula Viana Caetano, Professora Associada
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Não há o suficiente de nada
enquanto vivemos. Mas a intervalos
uma doçura aparece e, dada uma chance,
prevalece.

Raymond Carver

RESUMO

A presente investigação tem o seu **enquadramento conceptual** no âmbito das teorias cognitivo sociais, as quais incluem estudos referenciados na literatura, onde o envolvimento do aluno na escola (EAE) é considerado como constructo multidimensional. Associado ao EAE poderá estar a saúde mental (SM) dos estudantes que, no âmbito da perspetiva positiva, tem sido estudada como um constructo bidimensional que integra duas vertentes: positiva, ligada ao bem-estar e negativa, relativa ao *distress* psicológico. Dada a importância e a atualidade do estudo dos referidos constructos no contexto de ensino superior, formulou-se o seguinte **problema de investigação**: “*Como se caracterizam o envolvimento na escola, o bem-estar e o distress dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si, e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?*”. Relativamente à **metodologia** adotada, o estudo incidiu sobre uma amostra de 715 estudantes do 1º Ciclo de Estudos do Ensino Superior Politécnico, da região de Lisboa, abrangendo todos os anos escolares repartidos por várias áreas de estudos. Os dados foram recolhidos *online*, entre março e maio de 2016, tendo sido utilizados os seguintes instrumentos: *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola*, *Escala Quadridimensional - EAE-E4D*, de Veiga (2013, 2016), *Escala de Bem-Estar* (EBE) e *Escala de Distress Psicológico* (EDP), as duas últimas adaptadas do *Mental Health Inventory - MHI-38*, a partir da versão portuguesa de Pais-Ribeiro (2001). Em termos de **resultados e conclusões**, constatou-se uma relação significativa em sentido positivo entre o envolvimento e o bem-estar e uma relação significativa, negativa, entre o envolvimento e o *distress* dos estudantes. Encontraram-se ainda, no envolvimento, diferenças significativas dos resultados em função da idade, das habilitações académicas dos pais, da residência, do ano escolar, da área de estudo e da avaliação subjetiva do rendimento académico. No que respeita ao bem-estar e ao *distress* psicológico, os resultados variaram, de forma significativa, em função do género, da idade, da área de estudo e da avaliação subjetiva do rendimento escolar. Os diferentes resultados, que, em geral, se apresentaram no sentido esperado, foram interpretados à luz da literatura revista e permitiram retirar conclusões e apontar sugestões para posteriores estudos.

Palavras chave: envolvimento do aluno na escola; bem-estar; *distress* psicológico; estudante de ensino superior

ABSTRAT

The present research is **framed** within the context of cognitive-social theories, which include studies referenced in the literature, where student engagement in school (SES) is considered a multidimensional construct. Students' mental health is considered very important, with effects on physical and emotional well-being and may be linked with SES. Recent studies on the concept of mental health consider it a construct that can integrate positive dimensions, linked to well-being, and negative dimensions, associated with psychological distress. Given the importance and current of these concepts, the following **research problem** was formulated: “How are school engagement, well-being and distress of students in higher education characterized, how are these variables related to each other, and how do they differ according to personal, school and family factors?”. **Methodology:** The study focused on a sample of 715 students of the 1st Cycle of Studies of Polytechnic Higher Education, from the Lisbon region, covering all school years and several fields of study. The data were collected *online*, between May and June 2016, using the following scales: Student Engagement Scale at School, a Four-Dimensional Scale *SES-F4D* (Veiga, 2013, 2016); the Well-Being Scale and the Psychological Distress Scale, adapted from the Mental Health Inventory *MHI-38*, based on the Portuguese version (Pais-Ribeiro, 2001). **Results and Conclusions:** There was a significant positive relationship between engagement and well-being and a significant negative relationship between student engagement and distress. Significant differences in engagement were found according to age, school year, field of study, parent level of education, residence and subjective assessment of academic performance. In well-being and psychological distress, significant differences were found according to gender, age, field of study and subjective assessment of school performance. The results were generally in the expected direction, interpreted in light of the revised literature and allowed the drawing of conclusions and suggestions from subsequent studies.

Keywords: student engagement in school; well-being; psychological distress; undergraduate students

AGRADECIMENTOS

Ao meu muito estimado orientador Professor Doutor Feliciano Henriques Veiga, pelo rigor, afeto e consistência no acompanhamento e condução de todo o processo de elaboração desta tese, qualidades estas que foram absolutamente fundamentais para o meu elevado envolvimento *agenciativo*.

Ao Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa e ao Presidente da Escola Superior de Educação de Lisboa, pela confiança e apoio.

Aos Estudantes do IPL, que amavelmente responderam ao questionário e a todos os colegas do IPL que me incentivaram e apoiaram.

À Alexandra Barros, pela sua simpática disponibilidade no cuidadoso trabalho de elaboração do questionário *online* e no acompanhamento de todo o processo de recolha de dados.

Ao Carlos Luz e ao Rui Teófilo, pela ajuda na aprendizagem dos primeiros passos na pesquisa e organização *online* das referências bibliográficas.

Ao Carlos Pedro e ao Luís Osório, pela ajuda no processo de recolha e seleção dos dados.

À Conceição Figueira, pelo estímulo e companheirismo ao longo de todo este processo.

À Conceição Martins, pela constante disponibilidade no abrir de novos caminhos.

À Lurdes Júdice, pelo enorme afeto que continua vivo na minha memória.

À Adelina Mota, pela generosidade em realizar uma revisão atenta e rigorosa da presente tese.

À Julieta Coito, pelo carinho e profunda amizade.

A toda a minha família, com destaque para os meus sobrinhos Sara e Yosef, pela ajuda com o inglês, e para as minhas irmãs Luísa e Manuela, pela paciência e cumplicidade.

E por último, um agradecimento com muita ternura à minha querida filha Joana, pela sua enorme resiliência ao longo de todo este processo.

ÍNDICE

RESUMO.....	ii
ABSTRAT	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ÍNDICE.....	v
ÍNDICE DE TABELAS.....	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	x
CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO	1
1.1. Contextualização do tema e importância da investigação	2
1.2. Formulação do problema de investigação, objetivos e questões de estudo.....	6
1.3. Estruturação da tese	8
1.4. Síntese do capítulo.....	10
CAPÍTULO 2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA	11
2.1. Enquadramento conceptual de envolvimento	11
2.1.1. Abordagens ao estudo do envolvimento.	15
2.1.2. Motivação e envolvimento.....	18
2.1.3. Multidimensionalidade do constructo.....	23
2.2. Avaliação do envolvimento.....	30
2.3. Envolvimento, fatores pessoais e contextuais.....	36
2.3.1. Envolvimento e género.	37
2.3.2. Envolvimento e idade.	39
2.3.3. Envolvimento e habilitações académicas dos pais.....	41
2.3.4. Envolvimento e residência.	42
2.3.5. Envolvimento e ano escolar.	44
2.3.6. Envolvimento e áreas de estudo.	45
2.3.7. Envolvimento e rendimento académico.	47
2.3.8. Envolvimento, bem-estar e <i>distress</i> psicológico.....	50
2.4. Síntese do capítulo.....	53
CAPÍTULO 3. SAÚDE MENTAL	55
3.1. Evolução do conceito de saúde mental	55
3.2. Enquadramento de saúde mental na perspetiva positiva.....	58
3.2.1. Bem-Estar.....	59
3.2.2. Modelos de saúde mental com dois fatores — bem-estar e <i>distress</i>	62
3.2.3. <i>Distress</i> psicológico.	66
3.2. A saúde mental nos estudantes de ensino superior	68
3.3. Avaliação do bem-estar e do <i>distress</i>.....	73
3.3.1. Bem-Estar.....	73
3.3.2. <i>Distress</i> psicológico.	76
3.3.3. Bem-Estar e <i>distress</i>	78
3.4. Bem-Estar, <i>distress</i> e variáveis pessoais e contextuais	80
3.4.1. Bem-Estar, <i>distress</i> e género.	80
3.4.2. Bem-Estar, <i>distress</i> e idade.	82
3.4.3. Bem-Estar, <i>distress</i> e habilitações académicas dos pais.	83
3.4.4. Bem-Estar, <i>distress</i> e residência.....	84
3.4.5. Bem-Estar, <i>distress</i> e ano escolar.....	85

3.4.6. Bem-Estar, <i>distress</i> e áreas de estudo.....	87
3.4.7. Bem-Estar, <i>distress</i> e rendimento académico.....	88
3.5. Síntese do capítulo.....	90
CAPÍTULO 4. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR	93
4.1. Estudante de ensino superior – o adulto emergente	93
4.2. Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento dos estudantes	95
4.2.1. Teorias de desenvolvimento psicossocial.....	96
4.2.2. Teoria do impacto psicológico.....	99
4.2.3. Abordagem holística do desenvolvimento.....	101
4.3. Desenvolvimento e envolvimento do estudante	102
4.4. Síntese do capítulo.....	103
CAPÍTULO 5. METODOLOGIA.....	105
5.1. Opções metodológicas	105
5.2. Amostra	105
5.2.1. Plano de amostragem.....	105
5.2.2. Caracterização da amostra.....	106
5.3. Instrumentos	109
5.3.1. Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola – Uma Escala Quadridimensional.....	110
5.3.2. Escala de Bem-Estar.....	114
5.3.3. Escala de <i>Distress</i> Psicológico.....	116
5.4. Procedimento e cuidados éticos.....	118
5.5. Variáveis.....	119
5.6. Questões de estudo.....	120
5.7. Síntese do capítulo.....	122
CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	123
6.1. Resultados no envolvimento dos estudantes na escola	123
6.1.1. Envolvimento dos estudantes na escola, baixo <i>versus</i> alto.....	123
6.1.2. Envolvimento em função do género.....	125
6.1.3. Envolvimento em função da idade.....	125
6.1.4. Envolvimento em função das habilitações dos pais.....	126
6.1.5. Envolvimento em função da residência.....	129
6.1.6. Envolvimento em função do ano escolar.....	130
6.1.7. Envolvimento em função das áreas de estudo.....	131
6.1.8. Envolvimento em função do rendimento académico.....	132
6.2. Resultados no bem-estar e no <i>distress</i> dos estudantes	133
6.2.1. Bem-Estar e <i>distress</i> dos estudantes, baixo <i>versus</i> alto.....	133
6.2.2. Bem-Estar e <i>distress</i> em função do género.....	135
6.2.3. Bem-Estar e <i>distress</i> em função da idade.....	136
6.2.4. Bem-Estar e <i>distress</i> em função das habilitações dos pais.....	136
6.2.5. Bem-Estar e <i>distress</i> em função da residência.....	138
6.2.6. Bem-Estar e <i>distress</i> em função do ano escolar.....	139
6.2.7. Bem-Estar e <i>distress</i> em função das áreas de estudo.....	140
6.2.8. Bem-Estar e <i>distress</i> em função do rendimento académico.....	141
6.3. Relação entre o envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>.....	142
6.3.1. Correlação entre envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>	143
6.3.2. Fatores de variância dos resultados no envolvimento.....	144
6.3.3. Fatores de variância dos resultados no bem-estar e no <i>distress</i>	146

6.4. Síntese do capítulo.....	149
CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	153
7.1. Discussão dos resultados no envolvimento	153
7.1.1. Envolvimento, baixo <i>versus</i> alto.	153
7.1.2. Envolvimento e variáveis pessoais.	156
7.1.3. Envolvimento e variáveis sociais.	158
7.1.4. Envolvimento e variáveis socioacadémicas.	161
7.2. Discussão dos resultados no bem-estar e no <i>distress</i>	166
7.2.1. Bem-Estar e <i>distress</i> , baixo <i>versus</i> alto.	166
7.2.2. Bem-Estar, <i>distress</i> e variáveis pessoais.	167
7.2.3. Bem-Estar, <i>distress</i> e variáveis sociais.	169
7.2.4. Bem-Estar, <i>distress</i> e variáveis socioacadémicas.	170
7.3. Discussão dos resultados — correlações e análise de variância.....	175
7.3.1. Relação entre envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>	175
7.3.2. Discussão dos resultados na variância do envolvimento.	176
7.3.3. Discussão dos resultados na variância do bem-estar e do <i>distress</i>	183
7.4. Conclusões	188
7.4.1. Conceptualização.	189
7.4.2. Avaliação do envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>	193
7.4.3. Distribuição dos resultados no envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>	195
7.4.4. Estudos inferenciais no envolvimento, bem-estar e <i>distress</i>	196
7.4.5. Limitações e sugestões para futuros estudos.	208
REFERÊNCIAS.....	211
ANEXOS.....	249
Anexo A. Autorização do Instituto Politécnico de Lisboa.....	251
Anexo B. Pedido de Parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação.....	253
Anexo C. Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação.....	259
Anexo D. Apresentação do inquérito utilizado	261

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1. Conceptualização Motivacional do Envolvimento e do Desafeto	Erro! Marcador não definido.
Tabela 2. Ilustração dos Sete Vetores do Desenvolvimento Psicossocial	98
Tabela 3. Características Acadêmicas e Sociodemográficas da Amostra	107
Tabela 4. Resultados da Análise Fatorial: EAE-E4D	112
Tabela 5. Consistência Interna (<i>Alfa</i> de Cronbach) da EAE-E4D	113
Tabela 6. Consistência Interna (<i>Alfa</i> de Cronbach) em Diferentes Subgrupos por Gênero e Anos do Curso	113
Tabela 7. Resultados da Análise Fatorial: Escala de Bem-Estar	114
Tabela 8. Consistência Interna (<i>Alfa</i> de Cronbach) da Escala de Bem-Estar	115
Tabela 9. Resultados da Análise Fatorial: Escala de <i>Distress</i> Psicológico	116
Tabela 10. Consistência Interna (<i>Alfa</i> de Cronbach): Escala de <i>Distress</i> Psicológico	117
Tabela 11. Médias e Desvios Padrão das Variáveis Dependentes	119
Tabela 12. Distribuição do Envolvimento dos Estudantes na Escola, em Termos de Baixo versus Alto	124
Tabela 13. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Gênero	125
Tabela 14. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Idade	125
Tabela 15. Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Acadêmicas dos Pais (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial	127
Tabela 16. Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Acadêmicas das Mães (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial	128
Tabela 17. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Residência	129
Tabela 18. Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Ano Escolar da Licenciatura — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial	130

Tabela 19. Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Área de Estudos — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.....	131
Tabela 20. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Avaliação Subjetiva do Rendimento Académico.....	132
Tabela 21. Distribuição do Bem-estar e do <i>Distress</i> dos Estudantes, em Termos de Baixo versus Alto	134
Tabela 22. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> , em Função do Género	135
Tabela 23. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> , em Função da Idade	136
Tabela 24. Apresentação dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> em Função do Nível das Habilitações Académicas dos Pais (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.....	137
Tabela 25. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> , em Função da Residência	138
Tabela 26. Apresentação dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> , em Função do Ano Escolar da Licenciatura — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.....	139
Tabela 27. Resultados do Bem-Estar e do <i>Distress</i> em Função da Área de Estudos — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial.....	140
Tabela 28. Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de <i>Distress</i> , em Função da Avaliação Subjetiva do Rendimento Académico	142
Tabela 29. Coeficientes de Correlação de Pearson (r) entre o Envolvimento, o Bem-Estar e o <i>Distress</i>	143
Tabela 30. Análise de Regressão Linear Múltipla (<i>Stepwise</i>), Variáveis Independentes e Dimensões do Envolvimento.....	144
Tabela 31. Análise de Regressão Linear Múltipla (<i>Stepwise</i>), Variáveis Independentes e, Dimensões do Bem-Estar e do <i>Distress</i>	147
Tabela 32. Síntese das Relações Estatisticamente Significativas entre as Variáveis Analisadas.....	149

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Conceptual framework of engagement, antecedents and consequences.....	17
Figura 2. Distribuição da amostra pela variável Idade	108
Figura 3. Distribuição da amostra pela variável Anos do Curso	108
Figura 4. Distribuição da amostra pela variável Reprovações no Ensino Superior	109

CAPÍTULO 1. INTRODUÇÃO

O envolvimento dos alunos na escola (EAE) tem sido um domínio amplamente estudado nas últimas décadas, adquirindo relevo por se constituir como um fator de prevenção do abandono precoce e do insucesso escolar mas, também, porque o aprofundamento do seu conhecimento pode contribuir para a mudança dos ambientes educativos, no sentido de os tornar verdadeiramente inclusivos e formativos nos domínios pessoal e social dos estudantes. Uma das características fundamentais do constructo de envolvimento que tem sido vastamente referida (Abreu & Veiga, 2014; Finn & Zimmer, 2012; Fullarton, 2002; Reeve, 2012) é a sua permeabilidade às influências de fatores pessoais e contextuais. Assim, a presente pesquisa pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento do envolvimento no contexto do ensino superior português, em função de fatores pessoais e contextuais, tais como o género, a idade, as habilitações académicas dos pais, a permanência *versus* mudança de residência na entrada para o ensino superior, o ano escolar, as áreas de estudo, o rendimento académico, o bem-estar e o *distress*, as duas últimas tidas como dimensões da saúde mental dos estudantes. A população de estudantes do ensino superior, tem sido considerada por diversos autores (Adlaf, Gliksman, Demers, & Newton-Taylor, 2001; Almeida, Soares, & Ferreira, 2002), um grupo emocionalmente mais vulnerável, na medida em que está exposto a fatores de *stress* muito específicos ligados a novas exigências académicas, sociais e familiares.

Como referem Fredricks *et al.* (2004) os fatores podem anteceder, condicionar ou associar-se ao envolvimento, e é a partir deste conhecimento que se poderá pensar na criação de processos de intervenção que, ao terem em conta especificamente os fatores pessoais e contextuais, podem contribuir para a promoção do envolvimento dos estudantes e, conseqüentemente, para o seu bem-estar emocional (Kahu, 2013). Neste sentido, e porque se considera a escola um espaço potenciador de mudanças a diferentes níveis pessoais e sociais, a presente pesquisa procurou alcançar uma melhor clarificação dos fatores pessoais e contextuais que poderão estar associados ao envolvimento dos estudantes para, assim, poder contribuir para uma importante reflexão, da qual possam emergir perspetivas de intervenção que visem melhorar a qualidade dos processos escolares vivenciados pelos jovens adultos no contexto de ensino superior.

Em seguida, apresenta-se a descrição dos aspetos gerais que constituem a presente tese, especificamente: a contextualização do tema e a importância da investigação; a formulação do problema de investigação, os objetivos e as questões de estudo; a estrutura da organização do conteúdo desta tese; e uma síntese do que foi referido na introdução.

1.1. Contextualização do tema e importância da investigação

Numa época em que cada vez mais se assinala uma quebra da motivação escolar, com a subsequente falta de envolvimento dos estudantes nos processos de participação e de aprendizagem em contexto escolar, e se constata socialmente uma frequência elevada de comportamentos auto e hétero-agressivos entre a população mais jovem, surge como pertinente o aprofundamento do conhecimento sobre os dois constructos multidimensionais, o Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE) e a Saúde Mental (SM), considerada como um indicador de bem-estar emocional (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004; Landis & Reschly, 2013; Lee, 2014; Ridner, Newton, Staten, Crawford, & Hall, 2016; Veiga et al., 2012). Pesquisas recentes têm referido que algumas dimensões da organização do ambiente escolar (Aguiar, Chawla, Brockman, Ambrose, & Goodrich, 2014; Landis & Reschly, 2013; Skinner, Kindermann, Connell, & Wellborn, 2009; Veiga, García, Abreu, Miranda, & Galvão, 2014), tais como o clima produtivo de sala de aula, a promoção de comportamentos sociais de participação e de cooperação e as atividades extracurriculares podem desempenhar um papel importante na prevenção de riscos associados às características pessoais e aos contextos familiares e sociais dos estudantes. Assim, a escola pode ter uma posição estratégica, no que diz respeito à promoção do envolvimento e do bem-estar emocional dos estudantes (Fullarton, 2002; Trussell, 2008).

Os estudantes de ensino superior encontram-se, maioritariamente, num período de vida que possui características muito específicas pelo facto de estarem no início da vida adulta. Enfrentam exigentes tarefas de desenvolvimento psicológico próprias da sua faixa etária, que coexistem com importantes desafios emocionais, sociais e cognitivos associados à vida académica. Neste sentido, trata-se de uma população que tem sido frequentemente considerada como um grupo de risco, porque mais vulnerável a turbulências emocionais (Adlaf et al., 2001; Almeida et al., 2002). A saúde mental dos

estudantes tem sido traduzida numa questão de bem-estar emocional, constituindo-se como um dos vetores importantes da saúde pública, com reflexo no contexto escolar, social e político (Carvalho et al., 2013). Uma pesquisa realizada por Kessler *et al.* (2005), que envolveu vários países, refere que três quartos das perturbações mentais começam antes dos 24 anos de idade e que o período do início da vida adulta é a altura em que, com mais frequência, toda uma série de perturbações de saúde mental podem despoletar, como a depressão *major*, a patologia bipolar e a esquizofrenia (Kessler et al., 2005). Outros estudos indicam que a saúde mental dos estudantes no ensino superior é pior do que a da população em geral, tratando-se por isso de um grupo mais vulnerável (Royal College of Psychiatrists, 2011). No Plano de Ação de Saúde Mental para 2013-2020 da Organização Mundial de Saúde (OMS), é referido que o fator macroeconómico decorrente da atual crise financeira mundial fez emergir novos grupos vulneráveis, como é o caso dos jovens desempregados e dos jovens sem perspetivas de emprego, como acontece com os estudantes finalistas do ensino superior (World Health Organization [WHO], 2013). Também no Reino Unido alguns autores referem a pobreza como um dos fatores de risco relacionado com o *distress* psicológico no ensino superior (Andrews & Wilding, 2004). Em Portugal, a depressão, o stress e a ansiedade são assinalados como as razões mais frequentes que levam os estudantes a procurar ajuda psicológica (Pereira, Masson, Ataíde, & Melo, 2004; Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES], 2002). Os estudantes podem não cumprir os critérios de diagnóstico de distúrbios mentais, mas podem revelar problemas de saúde mental subliminares que indicam que estão em sofrimento (Carvalho et al., 2013). Ora, o envolvimento dos alunos na escola poderá constituir um amortecedor de tais vivências negativas (Almeida & Cruz, 2010; Furlong & Christenson, 2008; Henry, Knight, & Thornberry, 2012). Passa-se em seguida a uma breve contextualização dos constructos estudados — envolvimento e saúde mental.

Envolvimento. No quadro das teorias sociocognitivas, o EAE tem sido definido como um fenómeno que acontece quando se estabelece uma sintonia entre os interesses individuais e os interesses da escola, uma espécie de “cola” que liga o aluno ao contexto escolar, proporcionando-lhe assim uma “vivência centrípeta” em relação à escola. Valoriza o nível de motivação e de comprometimento do aluno com a escola, proporciona aprendizagem, prediz o sucesso académico, fornecendo ainda informações importantes aos professores no sentido de poderem melhorar a qualidade dos processos

de instrução e de formação (Fredricks et al., 2004; Veiga, 2011; Veiga, Festas, et al., 2012; Veiga, Galvão, et al., 2012; Veiga, García, et al., 2014; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014). Diversos estudos têm mostrado que o envolvimento pode estar associado a vertentes do desenvolvimento pessoal e social dos estudantes (Appleton, Reschly, & Christenson, 2014; Archambault et al., 2009). O constructo de EAE tem sido considerado maleável, no sentido em que se tem verificado estar associado a fatores pessoais (e.g., emocionais e cognitivos) e a fatores contextuais, como família, pares, professores e características peculiares do contexto da própria escola (Abreu & Veiga, 2014; Raftery, Grolnick, & Flamm, 2012; Veiga et al., 2012). Investigações realizadas sobretudo em contextos de ensino pré-universitário apontam para a importância fundamental do papel dos professores na promoção do envolvimento afetivo, cognitivo e comportamental dos alunos. Principalmente quando são capazes de criar um clima de sala de aula de respeito, apoio, atenção e autonomia, fomentando assim suporte emocional, organização, aprendizagem e, conseqüentemente, níveis elevados de realização pessoal e de desempenho escolar (Appleton et al., 2014; Fredricks et al., 2004; Pianta, Hamre, & Allen, 2012; Veiga, García, et al., 2014).

No âmbito da presente investigação, privilegiou-se o estudo do envolvimento dos estudantes numa perspetiva quadridimensional, considerando as dimensões afetiva, agenciativa, comportamental e cognitiva que se descrevem mais adiante no segundo capítulo.

Saúde mental. Apresentada a contextualização do constructo de envolvimento, considera-se pertinente passar a um breve enquadramento do conceito de saúde mental e apresentar a justificação da sua utilização nesta tese. Antes de mais, faz-se um breve enquadramento da evolução do conceito de saúde mental que, nos últimos 40 anos, transpôs as fronteiras do domínio da medicina para passar a ser considerado também um importante conceito nos domínios educacional e social (World Health Organization [WHO], 2005). Foi no contexto de um movimento mundial relacionado com as crescentes expectativas de saúde e bem-estar, sobretudo nos países mais desenvolvidos, que a forma de pensar a saúde sofreu uma viragem a partir da realização da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, que deu origem à Carta de Ottawa (World Health Organization [WHO], 1986). O conceito de “promoção da saúde” foi relacionado com o termo empoderamento (*empowerment*), por se passar a considerar a promoção da saúde um processo que visa aumentar a capacidade de os indivíduos e as

comunidades controlarem e regularem a saúde, no sentido de se poder atingir um estado de bem-estar físico, mental e social, em que os próprios indivíduos se tornam aptos a realizar as suas aspirações e a satisfazer as suas necessidades, num processo de modificação e adaptação ao meio (World Health Organization [WHO], 1986). Decorrente desta conceptualização da saúde, também a saúde mental passou a ser definida muito para além da ausência de doença mental, mais concretamente, passou a ser considerada como um estado de bem-estar que torna o indivíduo capaz de mobilizar as suas próprias capacidades, conseguindo lidar com as tensões da vida, trabalhar produtivamente e ser capaz de contribuir ativamente para a comunidade (World Health Organization [WHO], 2006). Os aspetos da saúde mental relacionados com a dimensão do bem-estar assumiram maior destaque, em detrimento dos elementos ligados apenas à ausência de doença mental. Desta viragem decorreram importantes desenvolvimentos na área da Psicologia, surgindo novas abordagens teóricas, como é o exemplo da Perspetiva Positiva, que tem dado grande ênfase ao estudo do conceito de bem-estar (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999; Keyes, 2005; Lamers, Westerhof, Bohlmeijer, Klooster, & Keyes, 2011; Ryff et al., 2006). Atualmente, o conceito de saúde mental está relacionado com o desenvolvimento harmonioso durante a vida e desempenha um papel fundamental na qualidade das relações interpessoais, na vida familiar e na integração social, tornando-se uma parte indissociável do funcionamento eficiente dos indivíduos (World Health Organization [WHO], 2006). Diversos autores consideram que, apesar do conceito remeter para uma dimensão de bem-estar emocional, não deve excluir a presença, simultânea ou temporária, de uma dimensão de sofrimento — *distress* psicológico — ligado à sintomatologia de ansiedade e de depressão (Greenspoon & Saklofske, 2001; Lyons, Huebner, & Hills, 2013; Massé, 2000; Massé et al., 1998; Pais-Ribeiro, 2011b; Veit & Ware, 1983; Winefield, Gill, Taylor, & Pilkington, 2012).

Na presente tese, considerou-se estudar a saúde mental como um constructo que integra duas dimensões: *bem-estar*, definido como um estado emocional relacionado com os processos subjacentes à obtenção de satisfação e felicidade (Diener et al., 1999), e com as capacidades para enfrentar os desafios da vida (Ryff & Keyes, 1995); e, *distress psicológico*, definido como um estado de sofrimento emocional relacionado com sintomas de ansiedade e de depressão sentidos em reação a determinados fatores específicos de *stress* (Massé, 2000; Nichter, 2010; Ridner, 2004; Wheaton & Montazer, 1999). Salienta-se, contudo, que não se pretendeu diagnosticar a saúde mental dos

estudantes, mas sim, estudar as suas possíveis relações com o envolvimento e quais os fatores pessoais e sociais que lhe podem estar associados.

Apresenta-se, no ponto seguinte, a formulação do problema de investigação, os objetivos e as respetivas questões de estudo da presente pesquisa.

1.2. Formulação do problema de investigação, objetivos e questões de estudo

A investigação que se perspetiva procura contribuir para o conhecimento sobre o nível de EAE e de saúde mental dos estudantes no contexto de ensino superior, bem como sobre as relações que estes constructos poderão ter entre si. Mais especificamente, foi formulado o seguinte **Problema de Investigação**: *Como se caracterizam o envolvimento na escola, o bem-estar e o distress dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si, e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?*

Decorrente dos principais aspetos do enquadramento teórico e da formulação do problema descrito, consideraram-se os seguintes objetivos:

- 1) caracterizar os níveis de envolvimento na escola dos estudantes nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciada;
- 2) caracterizar os níveis de bem-estar e de *distress* dos estudantes nas dimensões de satisfação com a vida, controlo pessoal, depressão e ansiedade;
- 3) analisar a relação entre envolvimento na escola, bem-estar e *distress* em estudantes do ensino superior;
- 4) analisar a relação entre fatores específicos (pessoais e contextuais) e cada uma das variáveis do envolvimento, bem-estar e *distress* dos estudantes.

Procede-se à especificação das questões de estudo derivadas do problema de investigação e dos objetivos formulados.

Q1: Como se caracteriza o envolvimento dos estudantes na escola, em termos de baixo *versus* alto, em cada uma das suas dimensões?

Q2: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da pertença ao género?

Q3: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da idade?

Q4: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das habilitações académicas dos pais?

Q5: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência *versus* mudança de residência, na entrada para o ensino superior?

Q6: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano escolar?

Q7: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das áreas de estudo frequentadas?

Q8: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?

Q9: Como se caracterizam o bem-estar e o *distress* psicológico dos estudantes, em termos de baixo *versus* alto, em cada uma das suas dimensões?

Q10: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da pertença ao género?

Q11: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da idade?

Q12: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função das habilitações académicas dos pais?

Q13: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da permanência *versus* mudança de residência, na entrada para o ensino superior?

Q14: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função do ano escolar?

Q15: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função das áreas de estudo frequentadas?

Q16: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?

Q17: Como se relacionam o envolvimento na escola, o bem-estar e o *distress* dos estudantes do ensino superior?

Q18: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no envolvimento dos estudantes na escola?

Q19: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes?

Depois de apresentado o problema da investigação, os objetivos da pesquisa e as respetivas questões de estudo, passa-se em seguida à descrição da estruturação desta tese.

1.3. Estruturação da tese

No primeiro capítulo apresenta-se a contextualização do tema e a importância da investigação, a formulação do problema de investigação, os objetivos e as questões de estudo, bem como a estrutura da organização do conteúdo da tese.

No segundo capítulo apresenta-se o um enquadramento conceptual do conceito de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), consideram-se as abordagens de estudo relevantes, salienta-se a importância da sua interação com o conceito de Motivação no âmbito escolar e sublinha-se o carácter multidimensional do constructo, sendo caracterizadas as dimensões que o integram no quadro dos diferentes modelos teóricos. É, ainda, referida a intenção, tida em consideração nesta tese, de propor uma quinta dimensão de envolvimento intitulada “cidadania”. Segue-se um ponto sobre a caracterização das diversas metodologias e dos instrumentos de avaliação do EAE mais utilizados e referidos na literatura revista. Salientam-se em seguida os estudos empíricos de envolvimento realizados com estudantes de ensino superior e universitário e por último são abordadas as relações do envolvimento dos estudantes com fatores pessoais e contextuais (que constituem as variáveis independentes da investigação): o género, a idade, as habilitações académicas dos pais; a mudança de residência quando da entrada para o ensino superior, o ano escolar, as áreas de estudo e a avaliação subjetiva do rendimento académico. Finaliza-se o capítulo com uma breve síntese do mesmo.

No terceiro capítulo abordam-se questões relacionadas com a evolução histórica do conceito de saúde mental e com a sua contextualização numa perspetiva positiva. Apresentam-se algumas abordagens teóricas e são caracterizados os diferentes modelos

do bem-estar e as perspectivas bidimensionais da saúde mental. Apresentam-se, em seguida, aspetos ligados à definição do conceito de *distress* psicológico, como sofrimento emocional associado à sintomatologia depressiva e de ansiedade. Apresentam-se algumas questões sobre a saúde mental da população de estudantes do ensino superior, que tem sido considerada como de maior risco, destacando-se alguns fatores que podem estar associados a um agravamento verificado nas décadas recentes. Por último, destacam-se os resultados de diversos estudos empíricos sobre as relações do bem-estar e do *distress* dos estudantes com as variáveis independentes desta investigação: género, idade, habilitações académicas dos pais, residência, ano escolar, áreas de estudo e rendimento académico. Por último, apresenta-se uma síntese do capítulo.

No quarto capítulo são abordadas questões relativas à definição do período de desenvolvimento psicológico e psicossocial em que se situam os estudantes de ensino superior. São contextualizadas as características específicas deste grupo, que se encontra num período de “emergência da adultez ” e que, por isso, enfrenta desafios psicológicos e psicossociais muito próprios desta fase de vida, sendo simultaneamente ator de um contexto educacional particular, com exigências académicas muito próprias, nomeadamente ao nível da integração, da adaptação, da aprendizagem e da avaliação. São destacadas abordagens relacionadas com as teorias do desenvolvimento psicossocial, com a teoria do impacto psicológico e com a importância de se adotar uma perspectiva de estudo holística. No final, são destacados alguns aspetos subjacentes à associação entre o desenvolvimento psicossocial e o envolvimento dos estudantes.

No quinto capítulo é descrita e apresentada a metodologia utilizada na realização da presente investigação. São referidas as opções metodológicas tomadas e os cuidados éticos tidos em atenção, a descrição e caracterização da amostra, a caracterização dos instrumentos selecionados, o procedimento, as variáveis contidas no problema de investigação, bem como as questões de estudo que orientaram a presente pesquisa.

O capítulo seis apresenta a análise estatística dos resultados obtidos, através dos instrumentos utilizados na investigação. Apresentam-se os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, no bem-estar e no *distress* psicológico, seguem-se os resultados das relações entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* e, por último, os fatores da variância dos resultados, quer no envolvimento, quer no bem-estar e no *distress*. A apresentação dos resultados tem em conta a mesma ordem das questões de estudo. Por último, apresenta-se uma síntese do capítulo.

No sétimo e último capítulo é apresentada a discussão dos resultados em resposta às questões de estudo. Essa discussão é realizada face aos estudos revistos, no que respeita ao envolvimento, bem-estar e *distress*, em função das variáveis independentes agrupadas em três categorias: pessoais (*género e idade*), sociais (*habilitações dos pais e residência*) e académicas (*ano escolar, área de estudos e rendimento académico*). Seguem-se as conclusões e recomendações elaboradas a partir da presente investigação.

1.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo da introdução fez-se a contextualização do tema estudado na presente tese, apresentou-se o problema da investigação e a sua justificação, as questões de investigação, assim como os objetivos que se pretendem alcançar com esta pesquisa. No próximo capítulo apresenta-se o enquadramento teórico do conceito de envolvimento do aluno na escola. Faz-se uma revisão dos estudos sobre: a caracterização e evolução deste constructo; as dimensões que o integram; os instrumentos que o permitem avaliar em contexto de ensino superior; e os estudos empíricos em função dos vários fatores pessoais e contextuais que o podem influenciar.

CAPÍTULO 2. ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS NA ESCOLA

Neste capítulo, procede-se à realização de um enquadramento conceptual do Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), considerando as diversas perspetivas teóricas e sublinhando os aspetos relevantes da evolução do seu estudo. Ainda no âmbito do enquadramento teórico, salienta-se, no âmbito escolar, a importância da interação entre o conceito de EAE e Motivação. Em seguida, num outro ponto, é sublinhado o carácter multidimensional do constructo de EAE, e são caracterizadas as dimensões que o integram no quadro dos diferentes modelos teóricos. É ainda referida a intenção, tida em consideração nesta tese, de propor uma quinta dimensão de envolvimento intitulada “cidadania”. Segue-se um ponto sobre a caracterização das diversas metodologias e dos instrumentos de avaliação do EAE mais utilizados e referidos na literatura revista. Salientam-se em seguida os estudos empíricos de envolvimento realizados com estudantes de ensino superior e universitário, sendo, por último, abordadas as relações do envolvimento dos estudantes com fatores pessoais e contextuais, que constituem as variáveis independentes da investigação, concretamente o género, a idade, as habilitações académicas dos pais, a mudança de residência quando da entrada para o ensino superior, o ano escolar, as áreas de estudo e a avaliação subjetiva do rendimento académico. Finaliza-se o capítulo com uma breve síntese do mesmo.

2.1. Enquadramento conceptual de envolvimento

O envolvimento do aluno na escola é considerado um conceito complexo e multifacetado, que tem sido alvo de considerável atenção, na literatura especializada, nos últimos anos. As primeiras contextualizações do conceito de envolvimento foram realizadas no âmbito das teorias do desenvolvimento do estudante, estabelecendo uma forte ligação deste conceito a uma série de outras dimensões educacionais, tais como os resultados positivos no desenvolvimento académico dos estudantes, incluindo aspetos como a participação, a satisfação, a persistência, a realização académica e o compromisso social (Astin, 1984; Finn, 1989, 1993; Kahn, 2014). Estas perspetivas estavam essencialmente associadas aos comportamentos observáveis dos alunos, como é o caso do modelo de participação-identificação apresentado por Finn (1989), no qual

as dimensões acadêmica e social estavam, de certa forma, integradas na dimensão comportamental (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). No modelo de participação-identificação, o envolvimento é estudado numa perspectiva do tipo *continuum*, na qual se caracteriza em função de níveis de menor ou maior participação na escola (*e.g.*, cumprir as regras da escola e da sala de aula e participar nas atividades escolares). A ideia central era a de que o nível de participação dos alunos na escola e nas atividades escolares levaria a melhores resultados no sucesso escolar, o que, por seu turno, conduziria a uma maior ligação dos alunos com a escola, proporcionando maior nível de envolvimento (Finn, 1989, 1993; Finn & Rock, 1997). Este modelo veio trazer duas contribuições importantes para o estudo do envolvimento. Por um lado, permitiu fazer a distinção entre variáveis sociodemográficas preditivas do abandono escolar, que dificilmente podem ser alteradas pela ação da escola, e variáveis associadas ao comportamento do aluno, que podem ser alteradas pelos agentes escolares. Por outro lado, permitiu fazer a distinção entre indicadores e facilitadores de envolvimento (Appleton et al., 2008). Os indicadores de envolvimento apontam para os comportamentos que mostram a ligação entre o aluno, a escola e a aprendizagem (*e.g.*, realização de trabalhos escolares), e os facilitadores são fatores contextuais que podem influenciar o nível de intensidade da ligação do aluno com a escola e com a aprendizagem (*e.g.*, apoio da família) (Appleton et al., 2008). Um passo importante no estudo do envolvimento acontece quando, na sua conceptualização, é incluída a dimensão cognitiva, para além da comportamental e da afetiva (Appleton et al., 2008). Com a dimensão cognitiva o estudo do envolvimento passa a integrar os processos de autorregulação e de investimento na aprendizagem (Eccles, 2016; Fredricks et al., 2004).

Mais recentemente, o envolvimento tem sido definido por alguns autores como um estado mental positivo que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades (Schaufeli, Salanova, Bakker, & Gonzales-Roma, 2002; Veiga et al., 2012). Na perspectiva de Csikszentmihalyi e Nakamura (2002), o envolvimento significa um estado de “*flow*” que acontece quando a energia de um indivíduo está completamente concentrada na experiência, sendo a tarefa realizada de forma tão aprofundada que o indivíduo perde a noção do tempo e espaço, não tendo quaisquer pensamentos e/ou sentimentos contraditórios face ao seu investimento na atividade. E, para que este estado possa acontecer, é necessário que o indivíduo tenha um claro conhecimento das metas a atingir e feedback imediato durante a realização da tarefa (Csikszentmihalyi &

Nakamura, 2002). O conceito de *flow* como sinónimo de envolvimento óptimo refere-se à manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização das atividades, o que significa que se caracteriza também por fatores emocionais e afetivos, para além de cognitivos e comportamentais (Fredricks et al., 2004).

Sobretudo na perspetiva organizacional, o envolvimento no trabalho tem sido operacionalizado em três dimensões correlacionadas: vigor, dedicação e absorção. O vigor é caracterizado pelo alto nível de energia física, pela habilidade para lidar com os desafios e por uma disposição para investir o esforço necessário para superar as dificuldades; a dedicação é caracterizada por uma forte entrega ao trabalho, assente num sentimento de realização pessoal e de orgulho; a absorção é definida como um estado de concentração e felicidade na realização das tarefas relacionadas com o trabalho (Bakker, Schaufeli, Leiter, & Taris, 2008). Assim, quando esta perspetiva é transferida para a escola, pode-se dizer que um estudante com alto nível de envolvimento revela persistência no trabalho mesmo perante dificuldades, resiliência mental, alto esforço de investimento no trabalho e alto nível de energia (Llorens, Schaufeli, Bakker, & Salanova, 2007). Numa revisão de literatura sobre o conceito de envolvimento, Trowler (2010), considera que apesar da enorme quantidade de estudos publicados sobre o envolvimento na escola, há ainda necessidade de uma melhor e mais clara definição, uma vez que o conceito é utilizado com várias designações pouco diferenciadas, como por exemplo participação, motivação ou investimento.

Na literatura anglo saxónica, o constructo envolvimento frequentemente assume designações pouco diferenciadas, tais como: *Engagement*, *Engagement in Schoolwork*, *Academic Engagement*, *School Engagement*, *Student Engagement*, *Student Engagement in Academic Work* e *Student Engagement in/with School* (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008, pp. 371-372). Estes autores defendem a importância de clarificar as diferentes terminologias e referem a sua preferência pela utilização da expressão *Student Engagement in/with School* (SES), justificando que esta designação inclui de forma mais completa as atividades académicas relacionadas com os alunos, as quais podem acontecer tanto no interior da escolar como nos contextos externos à escola, onde se inclui a família e a comunidade em geral (Appleton et al., 2008). Na presente pesquisa, também se optou por esta última designação apresentada na sua tradução - Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE).

Existem algumas questões conceptuais que têm vindo a ser clarificadas na evolução do estudo do constructo envolvimento. A primeira dessas questões está

relacionada com a forma como é estudada a variabilidade da intensidade do envolvimento. Em diversas revisões de literatura, alguns autores identificam duas perspectivas fundamentais: uma que estuda o envolvimento como sendo um *continuum* de intensidade, variando do mais baixo para o mais elevado, e outra que considera a existência de dois conceitos que, podendo estar correlacionados, são teoricamente diferenciados (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Furlong et al., 2003; Reschly & Christenson, 2012; Trowler, 2010). Neste sentido, os autores referem que habitualmente se encontram termos pouco diferenciados na literatura (*e.g.*, *burnout*, *desafeto*, *alienação*, *desencanto*), para designar quer os alunos que estão pouco envolvidos na escola, quer os que não estão de todo envolvidos, e sublinham a importância de se distinguir claramente um estado de baixo envolvimento de um estado de ausência de envolvimento. Assim, propõem a utilização dos termos “alienação”, “apatia” ou “*burnout*” para designar o estado de ausência de envolvimento, e os termos “desafeto” e “desencanto” para referir níveis baixos de envolvimento do aluno na escola. Na presente pesquisa, privilegia-se o estudo do EAE numa perspectiva de *continuum*, de acordo com os estudos de diversos autores que tentam definir níveis baixos *versus* altos de envolvimento (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Reschly & Christenson, 2012; Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga, 2013).

Uma outra questão diz respeito à forma como o processo de envolvimento deve ser estudado, não como um “traço”, (fixo e inalterável), mas como um “estado”, (que pode ser alterado), pois pode ser influenciado por fatores pessoais, relacionados, por exemplo, com a motivação, a perceção de eficácia e de competência, os sistemas de crenças e de valores do próprio estudante, ou por fatores contextuais, tais como a família, a escola, os pares e os professores (Fredricks et al., 2004; Veiga, Melo, Pereira, Frade, & Galvão, 2014). Este aspeto prende-se com a perspectiva de que o envolvimento se constitui simultaneamente como um “resultado” e um “processo”, na medida em que pode ser, respetivamente, uma consequência das intervenções específicas a vários níveis ou um mediador entre os fatores que o influenciam e os próprios resultados visíveis nos níveis de envolvimento dos alunos na escola (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012; Reschly & Christenson, 2012; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014). Tal complexidade no estudo da dinâmica do envolvimento remete para uma outra questão, já mencionada a propósito do modelo de participação-identificação de Finn (1989, 1993), relacionada com a distinção entre “indicadores” e “facilitadores” de envolvimento. Os primeiros devem remeter para os aspetos que definem o

envolvimento nas diversas dimensões conceptuais do constructo, relacionados com os processos psicológicos dos estudantes, e os segundos para os fatores pessoais e contextuais que favorecem ou dificultam o envolvimento dos estudantes e que não devem ser incluídos na definição do conceito. A não distinção entre indicadores e facilitadores de envolvimento pode não permitir uma operacionalização clara do constructo, nem uma análise consistente da influência de variáveis contextuais no envolvimento (Appleton et al., 2006, 2014; Skinner et al., 2008).

2.1.1. Abordagens ao estudo do envolvimento.

Numa revisão de literatura mais recente sobre o enquadramento do estudo do envolvimento no ensino superior, Kahu (2013) identifica quatro abordagens conceptuais: a abordagem comportamental, que se centra no estudo das experiências/comportamentos dos estudantes; a perspetiva psicológica, que estuda o envolvimento como um processo individual interno; a perspetiva sociocultural, que dá relevo essencialmente à influência dos fatores contextuais, e a perspetiva holística, que pretende integrar as perspetivas anteriores. De acordo com este autor, a abordagem comportamental surgiu no início da década de 90, ligada aos estudos com as escalas de avaliação — National Survey of Student Engagement (NSSE), nos Estados Unidos, e Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE), na Austrália — desenvolvidos a partir do modelo de participação-identificação de Finn (1989). Na opinião de Kahu (2013), esta perspetiva de estudo tem permitido obter informação sobre as condições e práticas institucionais que podem favorecer o envolvimento dos estudantes, mas não distingue claramente o processo interno psicológico inerente ao envolvimento, dos fatores que o influenciam ou das suas consequências, confundindo indicadores, facilitadores e resultados de envolvimento. Ao focar a sua atenção essencialmente nas vivências dos estudantes face às condições que a instituição lhes oferece, não estuda variáveis como a motivação ou as emoções dos estudantes que podem estar associadas ao envolvimento. As vantagens desta abordagem comportamental estariam então associadas sobretudo ao facto de permitirem explorar o impacto da diversidade de variáveis institucionais e sociais no envolvimento dos estudantes (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018).

Uma outra abordagem de estudo do envolvimento na escola está associada à perspetiva psicológica. De acordo com Kahu (2013), esta abordagem vem resolver

algumas limitações da abordagem comportamental, porque se centra no estudo do processo e não nos antecedentes nem nos resultados. O envolvimento na escola é considerado um processo psicológico interno que evolui ao longo do tempo e pode variar em intensidade. É sobretudo no âmbito desta perspectiva que têm sido estudadas várias dimensões do envolvimento, relacionadas com comportamentos, pensamentos, emoções, vontade, esforço e intenção dos estudantes. Muitos autores, no âmbito desta perspectiva psicológica, defendem que as diferentes dimensões de envolvimento (*e.g.*, afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa) são as várias faces de um metaconstructo (Fredricks et al., 2004; Kahu, 2013; Veiga et al., 2012, 2016; Wang & Eccles, 2012) e consideram que as limitações desta perspectiva estão relacionadas com uma certa dificuldade na definição e diferenciação das dimensões do envolvimento e, de alguma forma, na minimização da importância específica das situações, já que, de algum modo, o processo de envolvimento surge sempre da interação do indivíduo com um determinado contexto social (Kahu, 2013), o que leva alguns autores a considerarem como pertinente o estudo do envolvimento na escola, sob uma perspectiva psicológica socioconstrutiva (Melo & Veiga, 2013; Skinner et al., 2008; Veiga et al., 2012).

Por sua vez, a abordagem sociocultural centra a sua atenção no estudo do envolvimento na escola, a partir do impacto da experiência contextual nos estudantes (Furlong et al., 2003; Lam et al., 2012). A questão central desta abordagem está no estudo das circunstâncias institucionais, sociais, económicas e políticas, entre outras, que são consideradas como responsáveis pelo envolvimento dos estudantes, ou pela sua falta (Kahn, 2014; Kahu, 2013). Por último, Kahu (2013) refere a abordagem holística, que tenta integrar as diferentes vertentes no estudo do envolvimento, reconhecendo a necessidade de se considerarem também as próprias motivações e expectativas dos estudantes, fazendo assim uma abordagem quer do estudo das experiências e comportamentos dos estudantes, quer dos fatores contextuais, quer ainda do processo psicológico de construção individual do envolvimento dos estudantes (Appleton et al., 2008; Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018; Shernoff et al., 2017). Depois de caracterizar as quatro principais abordagens de estudo do envolvimento, o autor refere que a perspectiva mais desejável seria realizada a partir de um quadro conceptual que pudesse integrar todas as perspectivas, visando uma compreensão holística mais profunda da experiência do estudante (Kahu, 2013). Assim, propõe um quadro conceptual (cf. Figura 1) que pretende diferenciar e organizar as variáveis centrais do estudo do envolvimento.

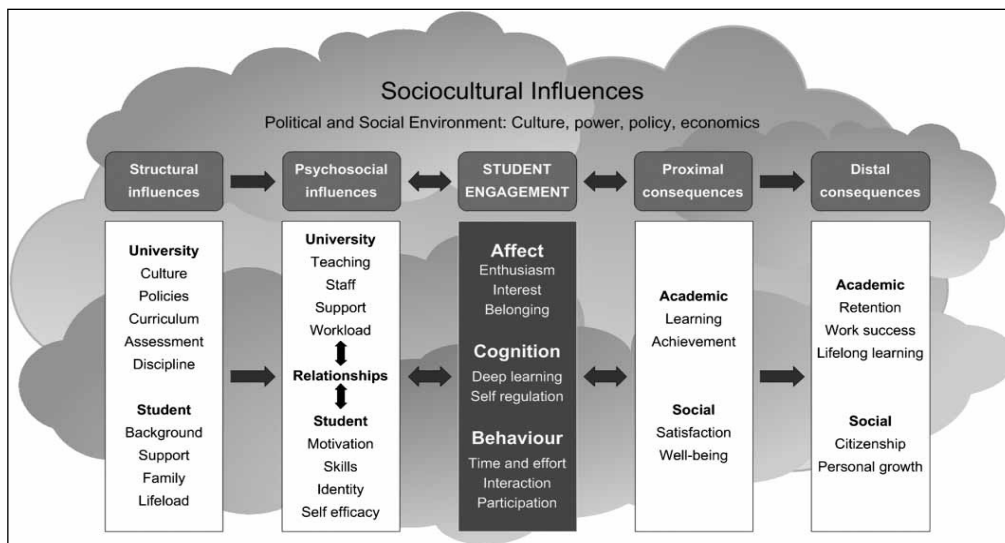


Figura 1. Conceptual framework of engagement, antecedents and consequences.

Fonte: retirado de Kahu (2013, p.766).

O modelo apresenta o processo central de envolvimento do estudante associado às dimensões afetiva, cognitiva e comportamental, considerando de um lado, as influências psicossociais ligadas à instituição e aos relacionamentos (tipo de ensino, apoio de professores, relações com colegas) e as variáveis acadêmicas (como a motivação, a autoeficácia e as competências), e, de outro lado, as consequências mais imediatas, como a aprendizagem, o sucesso acadêmico e o bem-estar, entre outras. Num nível mais distante, apresenta como variáveis antecedentes as influências estruturais associadas aos fatores contextuais ligados à instituição e ao ambiente do estudante (e.g., políticas e práticas da instituição, apoio da família, nível cultural) e como variáveis consequentes mais distantes a retenção escolar, o sucesso no trabalho, a aprendizagem ao longo da vida ou a participação cívica. O aspecto mais destacado neste modelo conceptual é a sua *estrutura em rede*, no sentido em que as relações do envolvimento com as influências e as consequências são bidirecionais e, para além disso, todo este complexo processo de inter-relações está contextualizado no âmbito mais abrangente do domínio das influências socioculturais e sociopolíticas: *“Rather than position the macro influences as simply the first link in the chain, the entire process of student engagement is embedded within these wider social, political and cultural discourses”* (Kahu, 2013, p.768).

A complexidade das perspetivas que têm influenciado o estudo do conceito de envolvimento relacionaram-se sobretudo com três objetivos: a prevenção do abandono escolar; a necessidade de reforma global do sistema escolar; e a clarificação do conceito

de envolvimento no âmbito da literatura motivacional das ciências psicológicas (Fredricks & McColskey, 2012; Kahn, 2014; Reschly & Christenson, 2012).

Numa síntese do que se tem vindo a considerar, destacam-se as seguintes abordagens de estudo do envolvimento: a abordagem comportamental, relacionada com o estudo das experiências e comportamentos dos estudantes (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012); a perspectiva psicológica, centrada no estudo do processo individual interno (Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2012); a perspectiva psicológica socioconstrutiva (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2008; Veiga et al., 2012, 2016) centrada numa conceptualização do envolvimento na escola, como processo intrapsíquico que pode variar em função de fatores pessoais e contextuais; a perspectiva sociocultural (Furlong et al., 2003; Lam et al., 2012), que dá relevo à influência dos fatores contextuais; e a perspectiva holística, que integra as abordagens comportamental, psicológica e sociocultural consideradas numa “estrutura em rede” (Appleton et al., 2008; Kahu, 2013), na qual o estudo do envolvimento na escola é entendido a partir de um complexo processo de inter-relações contextualizado no âmbito das influências socioculturais e políticas mais alargadas. O presente estudo enquadra-se numa perspectiva psicológica socioconstrutiva, no sentido em que se centra numa conceptualização de envolvimento como processo intrapsíquico, embora pretenda estudar a sua variabilidade em função de fatores pessoais e contextuais. No ponto seguinte, passa-se à consideração da relação do constructo envolvimento do aluno na escola com o constructo de motivação.

2.1.2. Motivação e envolvimento.

Historicamente falando, foi a partir do estudo da motivação dos estudantes que se começou a entender, ainda que de forma pouco explícita, a qualidade da adaptação e do investimento dos estudantes na escola (Brophy, 1983). Variadas definições de envolvimento continuam explicitamente relacionadas com atividades e trabalhos académicos. Por essa razão, é importante atender à relação entre envolvimento e motivação. A motivação no contexto escolar também se caracteriza como um constructo multidimensional e está associado a uma série de conceitos (*e.g.*, competência pessoal, autoeficácia, autorregulação) (Pintrich, 2003). São sobretudo as teorias cognitivas da motivação que destacam o estudo dos processos internos (*e.g.*, crenças pessoais, valores e emoções) aos quais o próprio sujeito atribui a responsabilidade das suas experiências

de sucesso ou de fracasso escolar. Estes processos associados ao *locus de controlo*, desempenham uma função mediadora no comportamento individual e constituem uma forte influência no processo motivacional (Weiner, 1985).

Alguns aspetos que dificultam a distinção entre motivação e envolvimento estão relacionados com os seguintes factos: os dois conceitos são influenciados pelo contexto; na própria definição da dimensão cognitiva do constructo de envolvimento utilizam-se frequentemente termos como autorregulação, que tradicionalmente são atribuídos à motivação; e, em alguns trabalhos, a operacionalização da dimensão cognitiva do envolvimento é caracterizada como motivação para aprender mediante processos internos similares aos que são considerados no estudo das teorias motivacionais (Reschly & Christenson, 2012). Apesar da distinção ser pouco clara, existe algum consenso em considerar que envolvimento e motivação surgem como constructos separados mas significativamente relacionados, na medida em que a motivação subentende uma direção, intensidade e qualidade da energia, enquanto o envolvimento é a manifestação em ação dessa mesma energia motivacional. Sendo assim, a motivação torna-se necessária ao envolvimento, uma vez que este é dirigido por processos motivacionais, mas não é condição suficiente (Reschly & Christenson, 2012; Skinner et al., 2008; Veiga et al., 2012). A noção de causalidade recíproca entre os dois constructos tem sido defendida na teoria da autodeterminação, que se enquadra numa perspetiva motivacional do envolvimento (Reeve, 2012). Nesta perspetiva, em que a motivação é considerada um constructo organizador da dinâmica do processo de envolvimento, a qualidade da motivação do estudante pode ser simultaneamente uma causa e um resultado do envolvimento (Reeve, 2012).

Alguns autores privilegiam o estudo do constructo envolvimento como central na organização do sistema motivacional que, por sua vez, é considerado dinâmico, interativo e mutável ao longo do tempo. Apresentam uma abordagem motivacional baseada na Teoria da Ação (Skinner et al., 2009). Para estes autores, o estudo da motivação está relacionado com processos psicológicos, tais como vigor, intensidade, e satisfação que, por sua vez, estão relacionados com a energia direcionada para a atividade, no que se refere à iniciativa, à orientação e à seleção, e com a intenção e satisfação que se traduz na persistência, manutenção e resistência face à durabilidade da atividade (Skinner et al., 2009). Um dos argumentos centrais defendidos nesta perspetiva é o de que a “ação” é o reflexo da motivação humana e que o envolvimento pode ser considerado como a ação motivada em movimento (Wellborn, citado em

Skinner et al., 2009). As teorias de ação baseiam-se na concepção de que a unidade natural de análise para estudar as trocas entre as pessoas e os seus contextos sociais, não é o "comportamento", mas sim a "ação". As ações motivadas são, então, definidas como desejos de agir em curso, que podem ser regulados por forças internas ou externas ao sujeito e que podem variar desde processos automatizados até voluntários e conscientes. O termo “ação” diferencia-se de comportamento no sentido em que se trata de um “esquema de ação” cujo significado se torna mais amplo, pois não só integra o próprio comportamento como também envolve um conjunto de emoções, atenção e intenção ou objetivos. Nesta perspetiva, as ações constituem as características dos sujeitos às quais o contexto social responde. Por exemplo, um mesmo comportamento de passividade dos estudantes em contexto escolar pode estar integrado em diferentes tipos de ação, pode resultar de um sentimento de medo e ansiedade ou, pelo contrário, de uma vontade de provocação e desafio, e as respostas dos professores ou dos pares (contexto social) vão ser diferentes conforme os “esquemas de ação” subjacentes ao (mesmo) comportamento (Skinner et al., 2009). Assim, se o enquadramento do constructo envolvimento for analisado no âmbito das Teorias da Ação, para além de integrar os elementos constituintes da motivação tais como a emoção, a atenção e a intenção, também deve integrar as interações do estudante com as características importantes do ambiente, incluindo o início da sua ação motivada e respetiva durabilidade perante os obstáculos ou dificuldades encontradas (Frese, Stewart, & Hannover, 1987; Skinner et al., 2009, 2008).

De acordo com Skinner *et al.* (2009), as principais teorias da motivação incluem algum aspeto de envolvimento ou desafio, como se apresenta na Tabela 1. O envolvimento considerado como uma ação motivada nas atividades académicas tem como polo positivo o esforço voluntário, o entusiasmo, o interesse, a atenção focada e a persistência nas tarefas perante dificuldades e, no polo negativo, o desafio, a retirada de esforço, a passividade, a insatisfação, o evitamento, a falta de concentração e a apatia, entre outras.

Tabela 1
Conceptualização Motivacional do Envolvimento e do Desafeto

Motivational Theory (in alphabetical order)	Examples of Behavioral Engagement	Examples of Emotional Engagement	Examples of Engaged Orientation
Achievement Goal	Effort, Exertion,	Enthusiasm,	Selection of

Orientations (Elliot, 2005; Meece et al., 2006)	Persistence, Task involvement, Procrastination	Enjoyment Anxiety	challenging tasks
Causal attributions (Weiner, 1985, 2005)	Effort, Persistence Vs. Giving up, Withdrawal	Joy, Anger, Pride, Shame, Guilt	
Effectance motivation (Harter, 1978; White, 1959)	Energized participation	Enthusiasm Joy	Preference for challenge
Engagement in Academic Work (Newmann et al., 1992)	Effort to learn, Active involvement, Participation	Enthusiasm Interest	Concentrated attention Psychological investment
Flow (Shernoff et al., 2003)		Enjoyment Interest	Concentration Absorption
Intrinsic Motivation (Gottfried, 1985; Gottfried et al., 2001)	Task involvement Persistence	Enjoyment Interest	Curiosity ^{SEP} Preference for challenging, difficult, novel tasks
Learned helplessness (Abramson et al. 1978; Peterson et al., 1993; Seligman, 1977)	Passivity, Apathy Avoidance Giving up, Failure to respond	Sadness Dejection	Hopelessness
Mastery (Dweck, 1975, 1999, 2002; Dweck & Molden, 2005)	Effort, Persistence Concentration Determination	Enthusiasm Enjoyment	Preference for challenge, Hypothesis testing, Optimism
Participation/Identification (Finn, 1989)	Active behavioral involvement Time and effort expended Initiate interactions	Display of enthusiasm	Expending more time and effort than required
Perceived control (Skinner et al., 1990, 1998)	Initiation of action, Effort, Determination, Persistence	Enjoyment, Interest Enthusiasm	Attention
Self-determination (Deci, 1975; Deci & Ryan, 1985, 2000; Deci et al., 1999)	Participation Persistence Vs. Withdrawal	Enthusiastic, Joyful, Energetic Vs. Anxious, Angry, Rote	Willing, Flexible, Spontaneous Vs. Rigid, pressured
Self-efficacy (Bandura, 1977, 1997; Schunk & Pajares, 2005)	Initiation of action Expenditure of effort Performance attempts	Anxiety Resignation	
Self-system Model of Motivational development ^{SEP} (Connell, 1990; Connell & Well-born, 1991)	Effort, Hard work Persistence Vs. Withdrawal, passivity	Enthusiasm, interest. liking Vs. Boredom, sadness, frustration	Attention Concentration Preference for challenge Beyond the call
Value-expectancy (Eccles et al., 1983; Eccles & Wigfield, 1995, 2002; Wigfield & Eccles, 2000, 2002)	Achievement strivings Effort exertion Persistence		

Fonte: Retirado de Skinner, Kindermann, Connell e Wellborn (2009, p. 229).

Os principais modelos de motivação têm um conjunto de ações-alvo em comum que incluem iniciativa, esforço, atenção focada e persistência, bem como estados de

emoções, tais como interesse, entusiasmo e satisfação. Algumas teorias também consideram os opostos, como passividade, apatia, procrastinação, desistência, ansiedade, frustração e tédio. E se os modelos teóricos sobre a motivação têm em comum algumas categorias de descritores de ações, isso aponta para a possibilidade de conceber uma estrutura geral organizada em torno de classes gerais de ação (envolvimento), antecedentes, consequentes e os resultados de aprendizagem e desenvolvimento (Eccles, 2016; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009).

O envolvimento reflete e resulta da motivação, mas também desempenha um papel causal no próprio sistema motivacional, na medida em que os seus efeitos nos parceiros sociais (*e.g.*, nos professores e pares) vão reorganizar o sistema motivacional. Existe um caráter cíclico entre o envolvimento e o sistema motivacional, que vai ter um efeito amplificador (positivo ou negativo) no próprio envolvimento e desenvolvimento escolar do estudante (Skinner et al., 2009). A título de exemplo: um estudante com nível alto de envolvimento solicita mais apoio e atenção dos seus professores, estimulando, nestes, um maior investimento na qualidade de ensino que, por sua vez, vai ter um efeito de retorno positivo, no sentido em que amplifica a motivação do estudante e se reflete no acréscimo do seu envolvimento; enquanto, pelo contrário, um estudante com nível baixo de envolvimento é mais passivo e não solicita o apoio dos professores, o que pode originar um desinvestimento destes na qualidade do ensino, provocando um efeito de retorno negativo no estudante, porque amplifica a sua falta de motivação que se reflete numa diminuição progressiva do seu envolvimento (Reeve, 2013; Skinner et al., 2009, 2008).

No âmbito de um sistema motivacional, considera-se que o envolvimento contribui para a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, tem um papel mediador entre os efeitos dos fatores individuais e contextuais nos resultados a curto e a longo prazo, e provoca mudanças subsequentes nos fatores contextuais e talvez mesmo nos fatores individuais (Skinner et al., 2009). A conceção motivacional do envolvimento, ao analisar e estudar as ações direcionadas dos estudantes, sublinha a importância da qualidade da sua participação, ao longo do tempo, nas atividades académicas, que englobam múltiplos componentes relacionados com comportamento, emoção e orientação cognitiva, e esta compreensão é importante para uma análise mais profunda da experiência dos sujeitos (Appleton et al., 2006; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009).

Em suma, e no que respeita à “motivação e envolvimento”, é de salientar o

seguinte: a motivação é considerada um constructo organizador da dinâmica do processo de envolvimento, no sentido em que está relacionado com processos psicológicos, intenção e durabilidade da atividade humana (Reschly & Christenson, 2012; Skinner et al., 2008; Veiga et al., 2012); a qualidade da motivação do estudante é considerada simultaneamente uma causa e um resultado do envolvimento, no sentido em que as alterações provocadas pela motivação se repercutem em mudanças no contexto da aprendizagem e no próprio desenvolvimento do estudante (Reeve, 2012; Skinner et al., 2009); alguns autores apresentam uma abordagem motivacional baseada na Teoria da Ação e defendem que grande parte dos modelos teóricos sobre a motivação podem ser conceptualizados numa estrutura geral organizada por classes gerais de ação (ou de envolvimento), como sejam os fatores interpessoais, intrapessoais e os resultados (Eccles, 2016; Fredricks et al., 2004; Skinner et al., 2009).

Em seguida, discutem-se as perspetivas que analisam a multidimensionalidade do constructo de envolvimento e caracterizam-se as suas diversas dimensões.

2.1.3. Multidimensionalidade do constructo.

O EAE tem sido considerado como um constructo multidimensional que abrange aspetos dos estudantes ligados às emoções, aos comportamentos e aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento. Tem sido estudado sob várias perspetivas de acordo com as dimensões que lhe são atribuídas e que podem variar de uma a quatro (Fredricks & McColskey, 2012; Lester, 2013; Veiga, Reeve, et al., 2014). Os estudos considerados pioneiros sobre EAE apresentaram um modelo bidimensional referindo-se às dimensões comportamental (*e.g.*, esforço, participação) e afetiva (*e.g.*, sentimento de pertença, identificação à escola, interesse) (Finn, 1989). Seguiram-se outros estudos que optaram por uma conceção tridimensional, acrescentando a dimensão cognitiva, descrita através dos processos de autorregulação ou de investimento na aprendizagem (Fredricks et al., 2004).

Com base em estudos revistos (Alves-Pinto, 2014; Fassett, Priddie, BrckaLorenz, & Kinzie, 2018; Fredricks et al., 2004; Pascarella & Terenzini, 1991; Thomas, Stupples, Kiddle, Hall, & Palomino-Schalscha, 2019; Wagenaar, 1988), a presente pesquisa incluiu no constructo envolvimento uma dimensão designada “cidadania” constituída por itens relacionados com a participação cívica dos estudantes na comunidade escolar, tal como a participação em atividades socioculturais

organizadas pela escola ou pelas associações de estudantes, o relacionamento entre colegas e a participação em órgãos de decisão da escola. Particularmente no contexto do ensino superior, alguns autores têm identificado o envolvimento social na vida académica como um fator com maior valor preditivo dos resultados escolares do que os fatores individuais (Pascarella & Terenzini, 1991; Tinto, 1987). Assim, no âmbito da presente tese, tentou-se encontrar uma quinta dimensão do envolvimento, a que se chamou “cidadania”, que estaria relacionada com o envolvimento social mais amplo dos estudantes na comunidade escolar. Entendeu-se por este conceito “cidadania”, a capacidade de cada indivíduo assumir a sua autonomia, no modo de se relacionar com os outros e com o mundo, bem como nas escolhas que faz dos modos de participação social na sua comunidade (Alves-Pinto, 2014). Esta hipotética dimensão cidadania talvez também se possa constituir como um subtipo do comportamento social — incluído na dimensão comportamental, uma vez que na literatura analisada, os indicadores que frequentemente a operacionalizam estão relacionados com o envolvimento social do estudante, associado à sua adequação às normas sociais exigidas pela escola, no âmbito das tarefas escolares, das relações com os colegas e com os professores. Contudo, sublinhou-se que a dimensão de “cidadania”, seria específica da participação cívica do estudante na vida da comunidade académica, podendo abranger atividades externas ao contexto escolar propriamente dito. Esta dimensão poderá vir a constituir-se noutros estudos como uma dimensão diferenciada. A título de exemplo e vindo ao encontro da possibilidade de identificar uma dimensão de cidadania, refere-se o estudo longitudinal de Fullarton (2002), realizado com jovens australianos, em que o autor constatou que o envolvimento pode ser influenciado pelo clima de escola, concretamente pelas oportunidades que são proporcionadas aos estudantes em participar em atividades extracurriculares. Neste sentido, o papel da escola pode ser entendido como uma rede de segurança educacional associada à promoção de maior envolvimento. Fullarton (2002) refere que, na qualidade do envolvimento, não é indiferente a escola que o estudante frequenta. Geralmente, as escolas que oferecem mais atividades extracurriculares e que mais incentivam os estudantes a participar em tarefas sociais são as que promovem mais envolvimento. É através da participação nessas atividades que o estudante vai estabelecer um vínculo afetivo à escola, que vai facilitar um maior envolvimento nas tarefas académicas relacionadas com o currículo. Como se existisse uma espécie de continuidade (*flow-on*) entre a participação nas atividades sociais e extracurriculares e o envolvimento nas atividades académicas

(Fullarton, 2002).

Uma outra dimensão considerada também relevante em níveis de educação universitária é a que foi designada por “envolvimento intelectual” (Ackerman, Kanfer, & Goff, 1995) e descrita como “*a personality construct that represents an individual's aversion or attraction to tasks that are intellectually taxing and is thus related to aculturative and purposeful development and expression of certain intellectual abilities*” (p. 276). Alguns estudos privilegiaram a conceptualização de uma dimensão académica ou escolar, sendo esta concretizada, por exemplo, no tempo investido na aprendizagem e na realização das tarefas escolares (Appleton et al., 2006). Este tipo de dimensões que de algum modo pretendem esclarecer os aspetos inerentes à interação entre os estudantes e os contextos de aprendizagem, têm sido alvo de críticas, por frequentemente integrarem aspetos facilitadores do envolvimento que estão associados a fatores contextuais e pessoais que, precisamente por esse motivo, não deverão ser integrados na própria definição do constructo (Lam et al., 2012). Um dos exemplos deste tipo de conceptualização também é visível no modelo teorizado por Finn e Zimmer (2012), desenvolvido a partir do modelo de participação-identificação, já apresentado por Finn, em 1989. Neste modelo de envolvimento, os autores pretenderam estudar os comportamentos observáveis, mas consideraram como partes integrantes do constructo, comportamentos relacionados com o processo de aprendizagem (*e.g.*, apoio dos professores), que dependem essencialmente de fatores contextuais (Reschly & Christenson, 2012).

Mais recentemente, tem sido estudada uma quarta dimensão designada agenciativa (*agentic*), que envolve uma caracterização mais complexa relacionada com as dimensões cognitiva, afetiva e comportamental e que pressupõe o indivíduo como sendo um “agente de ação” na sua aprendizagem (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). O envolvimento agenciado inclui um processo intencional e pró-ativo dos estudantes, no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem, e revela-se, só por si, preditivo da variabilidade do rendimento escolar dos estudantes (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Veiga, Reeve, et al., 2014).

Importa sublinhar certos aspetos que têm suscitado alguma dificuldade na conceptualização da multidimensionalidade do constructo e que estão relacionados com a falta de clareza na caracterização dos indicadores de envolvimento, no âmbito de cada uma das dimensões do constructo, como é o caso, por exemplo, da “participação” e do “esforço” do estudante, que têm sido caracterizados simultaneamente por diferentes

teóricos como indicadores da dimensão cognitiva, afetiva e comportamental (Fredricks & McColskey, 2012; Reeve, 2013; Veiga, Reeve, et al., 2014). Exemplos desta sobreposição encontram-se também em relação à percepção da importância da escola, que é incorporada na dimensão afetiva e na dimensão cognitiva (Appleton et al., 2006), ou relativamente à utilização do termo “esforço”, que se encontra incluído na dimensão cognitiva e simultaneamente na dimensão comportamental (Fredricks et al., 2004). À parte as dificuldades encontradas na conceptualização das diferentes dimensões, no âmbito da presente tese assumiu-se uma tipologia quadridimensional, considerando-se o envolvimento *“como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)”* (Veiga, 2012, p.37), a que se acrescentou a dimensão cidadania. Procedeu-se de seguida à caracterização de cada uma das dimensões consideradas.

A *dimensão cognitiva* aparece ligada a estratégias metacognitivas e autorreguladoras da aprendizagem que o estudante constrói. Nesta dimensão constituem-se como indicadores as estratégias de aprendizagem, associadas à forma como se adquirem os conhecimentos e às crenças sobre si, sobre os pares e sobre o próprio processo ensino-aprendizagem. A operacionalização desta dimensão é feita através da análise e observação das percepções e crenças que o estudante tem de si próprio, da escola e dos colegas, incluindo questões relacionadas com as suas aspirações académicas e com a percepção da sua eficácia (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Veiga et al., 2012). Assim, a dimensão cognitiva está relacionada com o investimento intelectual em duas vertentes fundamentais:

- a primeira, relativa aos fatores psicológicos, tais como a autoperceção da competência e da eficácia; a disponibilidade para investir na aprendizagem e a utilização de estratégias metacognitivas e de autorregulação nas tarefas de aprendizagem (planificação, memorização, autocontrolo);
- a segunda vertente está ligada à força do compromisso com a aprendizagem e, por isso, envolve também a motivação, fator responsável por persistir na tarefa, mesmo quando o grau de dificuldade é grande. A força deste compromisso com a aprendizagem pode influenciar o tipo de estratégias cognitivas a utilizar, podendo implicar um processamento cognitivo superficial ou profundo (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004).

O envolvimento cognitivo também parece estar associado a objetivos pessoais de aprendizagem, pois é a qualidade destes que vai determinar o esforço que o estudante

vai fazer para conseguir dominar e compreender o tema de estudo, indo, ou não, para além do conhecimento que é esperado como básico (Appleton et al., 2008; Shernoff et al., 2017; Strati, Schmidt, & Maier, 2016).

A *dimensão afetiva* está relacionada com emoções experimentadas pelos estudantes na sala de aula (e.g., interesse, prazer, aborrecimento), em relação ao sentimento de pertença e identificação com a instituição/escola e à qualidade das relações experimentadas no meio escolar. Globalmente, esta dimensão refere-se aos sentimentos e emoções que os alunos têm relativamente ao seu processo de aprendizagem e por isso é operacionalizada através do estudo das reações emocionais que o estudante vivencia na e a partir da escola. Envolve questões ligadas à vinculação com a escola, à forma como o estudante se sente integrado e ao interesse que tem pela escola, incluindo as atitudes que tem para com os colegas, os professores e a própria aprendizagem (Appleton et al., 2008, 2014; Veiga et al., 2012). Designada também por dimensão emocional, esta dimensão afetiva tem abrangido componentes que frequentemente são utilizados indiscriminadamente, tais como vinculação, envolvimento motivacional, sentimento de pertença e de identificação, sentimento de afeição, vitalidade e valorização da escola (Appleton et al., 2008, 2014; Fatou & Kubiszewski, 2018; Libbey, 2004; Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012; Skinner et al., 2008). À parte esta falta de clarificação dos termos encontrados, parece haver unanimidade na definição operacional da dimensão afetiva: entusiasmo do estudante, gosto pela escola em geral, gosto em ser estudante, satisfação com as atividades escolares e satisfação nas relações com os professores e pares (Fatou & Kubiszewski, 2018). Em suma, trata-se de uma dimensão que envolve reações emocionais de atração ou de rejeição face ao amplo contexto da escola, que, como se pode inferir, podem estar associadas à qualidade dos resultados académicos, a problemas de insucesso e de abandono, ou a dificuldades de integração e de adaptação face à escola (Anderson, Christenson, Sinclair, & Lehr, 2004; Finn, 1989; Furlong & Christenson, 2008).

A *dimensão comportamental*, também designada por dimensão de envolvimento social (Finn & Zimmer, 2012), refere-se à consonância do comportamento do estudante com as regras, formais e informais, da escola, ligadas à dimensão cívica de participação responsável, que podem interferir com a aprendizagem. São referidos como indicadores a assiduidade e a participação nas atividades escolares e extraescolares, bem como os esforços e a persistência apresentados pelos alunos. A sua operacionalização consiste,

deste modo, na observação das condutas e ações dos estudantes em relação às diversas tarefas que integram as responsabilidades escolares, incluindo a realização e empenho nas tarefas escolares, as avaliações escolares, a participação em atividades extracurriculares e, no geral, comportamentos de participação, aceitação e atendimento às regras da escola (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010; Veiga et al., 2012). Para a compreensão da dimensão comportamental, foi importante a contribuição de Finn (1993), ao delimitar, no âmbito do seu modelo bidimensional de envolvimento participação-identificação, quatro níveis hierárquicos de participação, que se descrevem brevemente: no primeiro nível, estão os comportamentos mais básicos de participação do estudante, tais como o respeito pelas regras da escola, a assiduidade, a pontualidade, o respeito pelas orientações dos professores; num segundo nível de participação, aparece a iniciativa do estudante em se envolver ativamente nas tarefas escolares relacionadas com a aprendizagem, como pedir apoio ao professor ou dedicar tempo extra para fazer trabalhos escolares; no terceiro nível, a participação do estudante estende-se ao desempenho de atividades sociais extracurriculares que possam partir da escola, como por exemplo atividades de voluntariado ou de interajuda entre pares; num quarto e último nível, estaria a participação do estudante nos sistemas de gestão da escola, como por exemplo fazer parte de órgãos associativos (Finn, 1993). Assim, o envolvimento comportamental foi e tem sido definido como uma espécie de “compromisso de participação” do estudante nas atividades da escola, estando para alguns autores associado à qualidade dos resultados escolares e à prevenção do abandono escolar precoce (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Strati et al., 2016).

A *dimensão agenciativa* do envolvimento envolve uma caracterização mais complexa, na medida em que, apesar de estar relacionada com as três dimensões anteriores, é conceptualmente distinta. Esta dimensão tem sido significativamente correlacionada com o aspeto construtivo da motivação dos estudantes e tem sido mostrada, por si só, como preditiva da variabilidade do rendimento escolar (Reeve & Tseng, 2011). O envolvimento agenciativo inclui um processo intencional e pró-ativo dos estudantes no âmbito da construção do seu próprio processo de aprendizagem. Trata-se de um envolvimento em que os estudantes tentam personalizar e enriquecer o que está a ser aprendido através de uma relação entre o próprio conteúdo específico da aprendizagem e as circunstâncias pessoais e contextuais, modificando e apropriando-se do que é realmente aprendido. Inclui não apenas uma determinada reação à tarefa, com

maior ou menor persistência e satisfação, mas sobretudo uma dinâmica interna na qual o estudante recria o que aprendeu, potenciando a sua liberdade de ação, decorrente dessa aprendizagem, que é experimentada como significativa (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013). O envolvimento agenciativo proporciona resultados positivos, enriquece o próprio ambiente de aprendizagem e possibilita a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e integração, essenciais ao bem-estar dos estudantes (Reeve & Tseng, 2011). A dimensão agenciativa está ligada à percepção que o estudante tem dele próprio como “agente de ação”, aquele que contribui ativamente de forma construtiva no processo da sua aprendizagem — podendo envolver intervenções críticas e reflexivas nas aulas, conversas produtivas com os professores e sugestões de aprofundamento dos temas em estudo — e é capaz de integrar aquilo que vai aprendendo na sua construção, enquanto pessoa (Veiga, 2013).

Apesar de o envolvimento do estudante na escola ser definido por quatro dimensões interrelacionadas (cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa), não está ainda claro se estas dimensões têm uma influência equitativa na aprendizagem ou se alguma delas é primordial. Por exemplo, alguns estudos realizados com estudantes universitários revelam a existência de correlações significativas entre a qualidade das emoções e a aprendizagem (Pintrich, 2003). Mais concretamente, no estudo de Pintrich (2003) há evidência empírica de que as emoções positivas facilitam e estão associadas à utilização de estratégias cognitivas mais críticas e originais, enquanto as emoções negativas estão relacionadas com a maior utilização de estratégias cognitivas mais rígidas e superficiais, como por exemplo a simples memorização e repetição dos conteúdos de aprendizagem. Isto significaria que a dimensão emocional ou afetiva teria uma importância primordial no conceito de EAE, podendo mesmo influenciar o funcionamento do estudante ao nível das outras dimensões. Apesar de inicialmente se terem privilegiado as componentes comportamentais do envolvimento, as emoções também têm um papel fundamental de autorregulação face aos estímulos e aos pensamentos e devem, por isso, ser parte integrante das práticas educativas e do EAE (Pintrich, 2003).

No que respeita à multidimensionalidade do constructo envolvimento do aluno na escola, foram consideradas dimensões que abrangem aspetos ligados às emoções, aos comportamentos e aos processos de aprendizagem e de construção de conhecimento dos estudantes. Sublinhou-se a importância do estudo de uma dimensão hipotética

designada cidadania. Salientou-se a perspetiva quadridimensional do constructo de envolvimento subjacente à presente investigação, caracterizando cada uma das dimensões que o constituem (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013, 2016), e analisaram-se alguns aspetos que dificultam uma operacionalização das dimensões. Em seguida, analisam-se diferentes metodologias de avaliação de EAE e enumeram-se alguns instrumentos de medida utilizados e desenvolvidos no contexto de ensino superior

2.2. Avaliação do envolvimento

Nesta secção, destacam-se diferentes tipos de metodologias e de instrumentos de avaliação, em função do “como” e do “que” se pretende estudar sobre o envolvimento na escola. Nos estudos revistos sobre a avaliação do conceito de EAE, diversos autores parecem ser unânimes na identificação de diferentes metodologias de estudo e na consideração de diferentes instrumentos de avaliação (Fredricks & McColskey, 2012; Fredricks et al., 2011; Mandernach, 2015; Veiga, Reeve, et al., 2014). De uma forma geral, Fredricks e McColskey (2012) identificam quatro métodos de avaliação do envolvimento: 1) autorrelato dos estudantes através de questionário com vários itens de resposta, tipo Likert, relacionados com as diferentes dimensões de envolvimento; 2) relatos dos estudantes sobre experiências específicas relacionadas com uma determinada tarefa ou área disciplinar; 3) relatos dos professores sobre a participação e/ou envolvimento dos estudantes na sala de aula, que podem incidir sobre um única área disciplinar (*e.g.*, matemática, leitura) ou sobre qualquer aspeto no âmbito das atividades escolares, e que habitualmente são constituídos por um conjunto de questões específicas ou pela observação direta de comportamentos (*e.g.*, tempo gasto na tarefa, interação com o professor, comportamento em sala de aula), de um ou mais estudantes, na escola ou em sala de aula, na maioria dos casos esta metodologia de observação envolve sistemas padronizados de codificação dos registos que exigem treino prévio dos observadores/avaliadores; e 4) entrevistas semiestruturadas realizadas a estudantes, as quais permitem investigar e analisar os processos de construção de significado relevantes no envolvimento a partir das próprias experiências escolares. Então, diferentes objetivos de pesquisa e diversos tipos de população de estudantes devem exigir métodos e instrumentos de avaliação diferentes, para evitar a obtenção de resultados inconsistentes (Fredricks & McColskey, 2012; Veiga, Garcia, & Garcia, 2019).

O estudo do envolvimento na escola, no contexto de ensino superior, também tem sido desenvolvido através da utilização de diversos métodos de recolha de informação. Numa revisão de literatura sobre avaliação do envolvimento no ensino superior, Mandernach (2015) identificou diferentes métodos de recolha de dados, acrescentando alguns àqueles que já tinham sido referidos por Fredricks e McColskey (2012). A saber: amostragem de experiências em que se pretende avaliar através de um dispositivo electrónico as experiências de “*flow*” dos estudantes em momentos específicos; análise de amostra de trabalhos dos estudantes para avaliar o envolvimento através dos níveis de pensamento utilizados; e estudos de caso, nos quais é recolhida uma enorme quantidade de informação pormenorizada sobre o envolvimento de uma pequena amostra de estudantes previamente seleccionada (Mandernach, 2015). Este autor refere que as formas de avaliação do envolvimento na escola podem fornecer, essencialmente, dois tipos de informação: “informal e formativa” ou “formal e somativa”. A primeira é constituída por um *feedback* informativo “informal”, cujo principal objetivo consiste em orientar um determinado processo de ensino aprendizagem no âmbito de uma escola, aula ou disciplina, no sentido de promover o envolvimento mais eficaz dos estudantes; e a segunda envolve um tipo de informação “formal” sobre o envolvimento dos estudantes, cujo principal objetivo consiste em fundamentar determinada conceptualização teórica, implicando assim o desenvolvimento de instrumentos padronizados que avaliam determinados indicadores de envolvimento de acordo com as diferentes abordagens (Mandernach, 2015). Dadas as opções metodológicas feitas na presente investigação, privilegiou-se a recolha de informação *formal e somativa* relacionada com diferentes dimensões de envolvimento, utilizando o método de avaliação de autorrelato dos estudantes, através de questionário com vários itens de resposta, tipo Likert.

A diversidade dos estudos sobre o constructo de EAE e, sobretudo, a dificuldade sentida na operacionalização das suas dimensões está refletida no extenso número de instrumentos de avaliação encontrados na literatura específica (Fredricks & McColskey, 2012; Veiga, Reeve, et al., 2014). Os primeiros estudos realizados no contexto de ensino superior registaram-se maioritariamente nos EUA a partir do início da década de 80 através do *College Student Experiences Questionnaire* (CSEQ) e do *College Student Expectations Questionnaire* (CSXQ), que deram depois lugar ao National Survey of Student Engagement (NSSE) lançado oficialmente em 2000 (Zhoc, Webster, King, Li, & Chung, 2019). Passa-se à apresentação destes mesmos instrumentos de autorrelato,

bem como de outros posteriores, com especial enfoque no ensino superior.

College Student Experiences Questionnaire (CSEQ). O CSEQ foi desenvolvido por Robert Pace na Universidade da Califórnia em Los Angeles, na década de 1970, para avaliar as experiências e percepções dos alunos face ao ambiente universitário, tendo sido introduzido como ferramenta de pesquisa multi-institucional em 1979 e administrado a mais de 300.000 estudantes de cerca de 400 faculdades de diferentes universidades nos Estados Unidos. Em 1994, o programa de pesquisa do CSEQ foi transferido para a Universidade de Indiana, em Bloomington, sob a liderança de George Kuh. O CSEQ é um inventário abrangente da experiência dos estudantes, integra mais de 150 itens distribuídos por três áreas: 1) atividades na universidade; 2) ambiente da universidade; e 3) estimativa de ganhos (Gonyea, Kish, Kuh, Muthiah, & Thomas, 2003).

College Student Expectations Questionnaire (CSXQ). Adaptado do CSEQ sob a direção dos mesmos autores, funciona como uma avaliação complementar na medida em que permite avaliar as expectativas dos estudantes relativas às mesmas três áreas: atividades na universidade, ambiente da universidade e objetivos dos estudantes à entrada para a universidade. Assim, o conjunto dos dados recolhidos através dos dois questionários (CSEQ e CSXQ) permitia analisar os dados longitudinalmente e constatar em que medida as expectativas dos estudantes, no início da universidade, tinham sido, ou não, alcançadas numa fase mais avançada do percurso universitário.

National Survey of Student Engagement (NSSE). Adaptado, em grande parte, a partir do CSEQ, o NSSE foi utilizado oficialmente nos EUA, a partir de 2000, integrado num projeto coordenado por Peter Ewell, do *National Center for Higher Education Management Systems*, e por George Kuh, do *Center for Postsecondary Research and School of Education*, da Universidade de Indiana. Na sequência de uma série de críticas relacionadas sobretudo com as qualidades psicométricas deste instrumento, foi entretanto substancialmente atualizado em 2013 (Pike, 2013). O NSSE pretende recolher dados a partir de cinco escalas referenciadas (*benchmarks*): 1) participação em atividades educacionais; 2) exigências institucionais, e relacionadas com o curso; 3) percepções do ambiente da faculdade; 4) estimativas de crescimento educacional e pessoal desde o início da universidade; e 5) informações demográficas e percepções dos estudantes. A primeira escala está relacionada com a forma ativa e colaborativa como o estudante se envolve na sua aprendizagem e inclui questões sobre: se coloca perguntas

na aula; se contribui para as discussões em sala de aula; se faz apresentações dos seus trabalhos nas aulas; se trabalha com colegas; se participa em projetos da comunidade; se discute ideias ou se faz leituras nos tempos extra curriculares. Na segunda escala estão as exigências institucionais com as quais o estudante se relaciona, estando aqui incluídas as atividades de cooperação institucional tais como a colaboração no âmbito de um projeto de investigação. A terceira escala incide sobre as experiências que promovem a aprendizagem dos estudantes e que podem incluir, por exemplo, trabalho autónomo, para responder às exigências dos professores, e elaboração de trabalhos e/ou resolução de problemas práticos. A quarta escala contempla todas as experiências que contribuem para a formação pessoal e intelectual do estudante, como por exemplo: compromissos morais; serviço comunitário; uso de novas tecnologias; e frequência de estágios ou de cursos extra letivos. Por último, na quinta escala estão incluídas as percepções que os estudantes têm sobre o ambiente da escola/campus, sobre o apoio que recebem e que contribui para o crescimento e realização pessoal, tais como a satisfação com os serviços de suporte académico e a qualidade dos relacionamentos com os colegas, funcionários e professores (Brint, Cantwell, & Hanneman, 2008; Leach, 2016). O NSSE tem sido adaptado a outros países como o Canadá, a Nova Zelândia, a África do Sul, a China e a Irlanda, e tem sustentado grande parte dos estudos realizados na Austrália através do *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE) (Brint et al., 2008; Campbell & Cabrera, 2011; Pike, 2013). A partir da readaptação destes dois inquéritos (NSSE e AUSSE), têm sido desenvolvidos muitos outros instrumentos de avaliação do envolvimento em contexto de ensino superior. Para além disso, a maioria dos estudos realizados a partir destes dois instrumentos tem contribuído para desenvolver um conjunto de práticas com grande impacto no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes de ensino superior. Esse impacto decorre da identificação de diversos aspetos que parecem contribuir para um maior envolvimento dos estudantes, tais como a aprendizagem ativa e cooperativa, a interação social no contexto escolar e o ambiente de apoio oferecido pelo *campus*. De um modo geral, estes instrumentos (NSSE e AUSSE) pretendem avaliar em que medida os estudantes se envolvem em práticas educacionais associadas a altos níveis de aprendizagem e de desenvolvimento (Brogt & Comer, 2013; Campbell & Cabrera, 2011; Cole & Dong, 2013).

Faculty Survey of Student Engagement (FSSE). Trata-se de uma adaptação do NSSE construída para avaliar as percepções do corpo docente sobre o envolvimento dos

estudantes relativamente aos seguintes aspetos: 1) perceções da equipa docente sobre a frequência com que os estudantes se envolvem em atividades no âmbito do processo de aprendizagem; 2) perceções sobre a relevância das várias formas de envolvimento; 3) perceções sobre a natureza das interações entre professores e estudantes; e 4) perceções da equipa docente acerca da organização do tempo fora e dentro da sala de aula. O FCSSE, tal como o NSSE, tem sido coordenado pelo *Center for Postsecondary Research and Planning* da Universidade de Indiana (Kuh, 2009b).

Community College Survey of Student Engagement (CCSSE). Também adaptado do NSSE, o CCSSE foi lançado em 2001 e pretende examinar especificamente os estudantes dos cursos técnicos de dois anos relativamente às cinco escalas adaptadas do NSSE. O desenvolvimento deste instrumento tem sido coordenado pelo serviço do *Center for Community College Student Engagement*, que faz parte do *Program for Higher Education Leadership* do *Department of Educational Leadership and Policy*, da Universidade do Texas em Austin.

Beginning College Survey of Student Engagement (BCSSE). Utilizado com estudantes do 1º ano, nas universidades dos USA, o BCSSE é mais um complemento do NSSE, no sentido em que avalia não só as experiências vivenciadas pelos estudantes no percurso imediatamente anterior à entrada na universidade mas também as expectativas de envolvimento durante o 1º ano do ensino superior. Tal como o NSSE, também é coordenado pelo *Center for Postsecondary Research and School of Education*, da Universidade de Indiana. É constituído por um total de 42 itens, distribuídos pelas seguintes nove dimensões: 1) *High School Quantitative Reasoning*; 2) *High School Learning Strategies*; 3) *Expected Collaborative Learning*; 4) *Expected Student-Faculty Interaction*; 5) *Expected Interactions with Diverse Others*; 6) *Expected Academic Perseverance*; 7) *Expected Academic Difficulty*; 8) *Perceived Academic Preparation*; e 9) *Importance of Campus Environment* (Cole & Dong, 2013; Kuh, 2009b).

The First Year Student Engagement Scales (FYSES). O FYSES, instrumento desenvolvido na Austrália por Krause e Coates (2008), é constituído por 61 itens que pretendem avaliar aspetos do envolvimento do estudante durante o primeiro ano do ensino superior. Os itens estão divididos em sete subescalas, que têm as seguintes designações: 1) *Transition Engagement Scale*; 2) *Academic Engagement Scale*; 3) *Peer Engagement Scale*; 4) *Student-Staff Engagement Scale*; 5) *Intellectual Engagement Scale*; 6) *Online Engagement Scale*; e 7) *Beyond-class Engagement Scale*. A validade

de conteúdo dos itens foi estabelecida através de consulta com especialistas na área, e os coeficientes *Alfa* de Cronbach das sete subescalas variaram entre .67 e .86 (Krause & Coates, 2008).

Agentic Engagement Scale (AES). Esta escala ou instrumento unidimensional, construído por Reeve e Tseng, (2011) integra 5 itens que pretendem avaliar a dimensão agenciativa do envolvimento. Foi utilizado inicialmente com alunos do ensino secundário, e os estudos desenvolvidos evidenciaram uma forte validade preditiva do desempenho escolar. O coeficiente *Alfa* de Cronbach apresentado foi de .82 (Reeve & Tseng, 2011). Posteriores estudos com alunos de ensino superior politécnico e universitário, que integraram esta escala em instrumentos de avaliação multidimensionais, apresentaram coeficientes *Alfa* na ordem de .88 (Covas & Veiga, 2017; Fernandes, Caldeira, Silva, & Veiga, 2016).

Questionário de Envolvimento Académico (QEA). Construído por Soares e Almeida (2007), o QEA é um instrumento inspirado em alguns dos questionários já descritos como o College Student Experiences Questionnaire (CSEQ) e o College Student Expectations Questionnaire (CSXQ). Os estudos desenvolvidos procuraram essencialmente caracterizar e avaliar o impacto da discrepância entre as expectativas inicialmente formuladas e os comportamentos efetivos de envolvimento dos estudantes durante o 1º ano do ensino superior (Soares & Almeida, 2007).

Higher Education Student Engagement Scale (HESES). Desenvolvido por Zhoc *et al.* (2019) a partir do First Year Student Engagement Scales (FYSES), o HESES é constituído por 28 itens e abrange cinco dimensões: 1) Envolvimento Académico; 2) Envolvimento Cognitivo; 3) Envolvimento Social com os Pares; 4) Envolvimento Social com Professores; e 5) Envolvimento Afetivo. Foi estudado com uma amostra de 560 estudantes do ensino superior universitário em Hong Kong, e os coeficientes *Alfa* de Cronbach foram de .70 a .87 (Zhoc *et al.*, 2019).

Utrecht Work Engagement Scale - Student version (UWES-S). Originalmente desenvolvida para o contexto organizacional (Schaufeli & Bakker, 2004), esta é uma escala cujo processo metodológico de adaptação ao contexto de ensino superior tem sido amplamente estudado e discutido no que diz respeito à adequação dos itens de cada uma das três dimensões originais da escala — vigor, absorção e dedicação no trabalho — que, respetivamente, visam avaliar as três dimensões do envolvimento na escola —

comportamental, cognitivo e emocional (Llorens et al., 2007; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

Inventário de Envolvimento dos Estudantes Universitários (USEI). Instrumento desenvolvido a partir da UWES-S, com 15 itens distribuídos equitativamente por três dimensões, comportamental, cognitiva e emocional, o USEI foi adaptado ao contexto universitário português, a partir de uma amostra de 908 estudantes do 1º ano do ensino superior, revelando níveis de consistência interna entre .69 a .87 (Marôco, Marôco, Campos, & Fredricks, 2016; Sinval, Casanova, Marôco, & Almeida, 2018).

Student Engagement in School – Four-Dimensional Scale (SES-4DS). Este é um instrumento construído por Veiga (2013, 2016), versão inicial e final, com 20 itens, distribuídos por quatro dimensões: afetiva, cognitiva, comportamental e agenciativa. Foi validado para alunos do ensino básico e secundário de várias regiões de Portugal. Os valores de consistência interna variaram entre .71 e .86 (Veiga, 2016). Em estudos posteriores, este instrumento foi utilizado com estudantes de ensino superior, obtendo-se valores de *Alfa* de Cronbach entre .70 e .91 (Covas & Veiga, 2017; Fernandes et al., 2016).

A atualidade da SES-4DS face às restantes escalas existentes, as suas notórias qualidades psicométricas, a sua apresentação em escala reduzida e clara e a sua prévia utilização em contexto português diversificado (Norte, Sul e Ilhas) conduziram à preferência pela sua utilização no presente estudo.

Em síntese, apresentaram-se nesta secção as diversas tipologias de métodos e instrumentos de avaliação do envolvimento dos estudantes no âmbito do ensino superior e justificou-se a escolha da SES-4DS na presente pesquisa. Passa-se, em seguida, à apresentação da revisão da literatura acerca da relação do envolvimento com fatores pessoais e contextuais.

2.3. Envolvimento, fatores pessoais e contextuais

O envolvimento na escola é considerado um conceito multifacetado, que pode apresentar certa maleabilidade em função de fatores pessoais e contextuais (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008; Veiga et al., 2012). Desde os estudos de Finn (1989) sobre o Modelo de Participação-Identificação tem sido realçada a importância dos fatores pessoais e contextuais nos resultados do envolvimento.

Segundo este modelo, o envolvimento dos estudantes integra comportamentos de realização (participação) e afetos de investimento na escola (identificação) ou de retirada emocional da escola (abandono), que vão sendo construídos ao longo do percurso escolar e que começariam muito antes do início da aprendizagem formal, pela influência da educação familiar anterior. Deste modo, a complexidade das relações académicas vivenciadas pelos estudantes e as possíveis associações com os níveis de envolvimento na escola constituem um vasto campo de estudo, no qual as múltiplas variáveis estudadas se interligam, podendo ser consideradas como preditivas e/ou mediadoras do próprio processo de envolvimento, constituindo-se como fatores pessoais e contextuais que podem anteceder, condicionar ou associar-se ao envolvimento (Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008).

No âmbito da presente pesquisa, considerou-se importante estudar o envolvimento em função das seguintes variáveis contextuais (habilitações académicas dos pais, residência, ano escolar, áreas de estudo, e rendimento académico) e pessoais (género, idade, bem-estar e *distress* psicológico).

2.3.1. Envolvimento e género.

No ensino não superior encontram-se vários estudos que apontam para a existência de diferenças de género no envolvimento na escola (Fischer, Schult, & Hell, 2013; Lam et al., 2016; Veiga, Robu, Moura, Goulão, & Galvão, 2014). No ensino superior, faltam ainda estudos acerca do envolvimento em função do género, embora se encontrem pesquisas que analisam a associação do género com o sucesso escolar, com a motivação e persistência no trabalho escolar ou com as aspirações académicas e profissionais (Ayala & Manzano, 2018; Mkumbo & Amani, 2012; Pirmohamed, Debowska, & Boduszek, 2017). Segue-se a apresentação de estudos no ensino não superior e, depois, no ensino superior.

Estudos no ensino não superior. Num estudo realizado por Lam et al. (2016), desenvolvido em 12 países (Áustria, Canadá, China, Chipre, Estónia, Grécia, Malta, Portugal, Roménia, Coreia do Sul, Reino Unido e Estados Unidos), com uma amostra de 3420 alunos do ensino médio (7º, 8º e 9º anos), constatou-se que o envolvimento na escola era maior no grupo feminino do que no masculino, tendência que foi consistente nos 12 países, incluindo Portugal (Lam et al., 2016). Também num outro estudo

desenvolvido por Fischer, Schult e Hell (2013), com uma amostra de 554 alunos do ensino médio, o grupo masculino mostrou um padrão de envolvimento assente em menor esforço no trabalho escolar. Estes autores encontraram resultados superiores no sucesso académico do grupo feminino, referindo que tais resultados parecem estar relacionados com maior esforço, autocontrolo e motivação para o sucesso (Fischer et al., 2013). Um estudo longitudinal desenvolvido por Rooij, Jansen e Grift (2017), com uma amostra de 669 alunos do final do ensino secundário, mostrou resultados significativamente mais baixos no envolvimento cognitivo e comportamental no grupo masculino, relativamente ao grupo feminino. Depois de um ano, os autores voltaram a analisar 90 estudantes da amostra, que frequentavam o ensino universitário. Nas duas amostras a percentagem de estudantes do género feminino foi sempre mais elevada, 56% na primeira e 69% na segunda, o que, de acordo com os autores, reflete a tendência geral do aumento da percentagem da população feminina em função de níveis de ensino mais elevados (Rooij, Jansen, & Grift, 2017). Estes resultados são consistentes com os encontrados na pesquisa desenvolvida por Fischer, Schult e Hell (2013) referida anteriormente.

Estudos no ensino superior. No âmbito do ensino superior, Ayala e Manzano (2018) realizaram um estudo com 748 estudantes do 1º ano, com o intuito de pesquisar a associação entre as dimensões do envolvimento (absorção e vigor), a resiliência (robustez e resistência) e o rendimento académico. Os autores sublinharam o poder preditivo do envolvimento e da resiliência relativamente ao rendimento académico e encontraram diferenças significativas relativamente ao género. Os resultados mostraram que a dimensão absorção do envolvimento foi preditiva do rendimento académico só para os estudantes do género masculino. Ayala e Manzano (2018) referem que o desempenho académico do grupo feminino foi significativamente maior do que o do grupo masculino e sublinham que, no grupo feminino, as dimensões de resiliência prevaleceram sobre as dimensões do envolvimento. No grupo masculino as dimensões de envolvimento e de resiliência mostraram-se mais equilibradas na explicação do rendimento académico (Ayala & Manzano, 2018). Num estudo realizado no Reino Unido, em 315 estudantes universitários, cujo principal objetivo foi analisar o valor preditivo da motivação académica e do tempo de estudo na explicação do desempenho académico em função do género, Pirmohamed, Debowska e Boduszek (2017) referem que o que pareceu divergir foi a satisfação interna que as estudantes do grupo feminino

tiveram com o aumento das suas habilidades e realizações. Os autores sublinham que nos resultados da sua pesquisa encontraram uma diferença pequena, mas estatisticamente significativa, no objetivo de realização (aspecto inerente à motivação intrínseca) e em relação ao tempo de estudo, com melhores resultados para os estudantes do género feminino (Pirmohamed et al., 2017). Neste sentido, também a pesquisa de Mkumbo e Amani (2012) atribui as diferenças de género no desempenho académico às dimensões associadas à qualidade das atribuições causais. Os autores referem que, no grupo masculino, o sucesso ou o fracasso parecem decorrer mais frequentemente de fatores externos e não controláveis tais como a sorte, enquanto, no grupo feminino é mais atribuído a fatores internos e controláveis como o esforço, o que aumenta a probabilidade de este último grupo investir mais tempo no trabalho escolar para ter sucesso e evitar o fracasso (Mkumbo & Amani, 2012). Machado, Almeida, & Soares (2002), num estudo com 403 estudantes de diversos cursos de uma universidade portuguesa, também referem que os resultados apontam para diferenças de género significativas nos fatores relacionados com a aprendizagem e desempenho académico, a favor das estudantes femininas. Estas mostram maior comprometimento nas tarefas escolares, sobretudo durante o primeiro ano, e dedicam mais tempo diário ao estudo, o que parece indicar que são melhores nas tarefas de gerir o tempo e têm mais sucesso no desempenho académico (Machado et al., 2002).

Em suma, os estudos revistos parecem apontar para a existência de diferenças significativas em função do género, nos níveis de ensino pré-universitários (Butler, 2014; Fischer et al., 2013; Lam et al., 2016; Martin, 2007; Rooij et al., 2017), com resultados favoráveis para o género feminino; no âmbito do ensino superior, os estudos apontam para diferenças de género associadas a fatores ligados à motivação, ao esforço no trabalho e à capacidade de obter satisfação, também com superiores resultados para o grupo feminino (Ayala & Manzano, 2018; Constança Machado et al., 2002; Mkumbo & Amani, 2012; Pirmohamed et al., 2017).

2.3.2. Envolvimento e idade.

A crescente exigência de graduação profissional, no meio laboral, tem levado as instituições de ensino superior a oferecer uma maior diversidade de cursos e um alargamento dos horários escolares a períodos pós-laborais, possibilitando a entrada de

um “novo grupo” de estudantes com características diferentes do grupo de estudantes tradicionais que habitualmente têm idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos e realizaram um percurso escolar contínuo (Almeida & Cruz, 2010). Pelo contrário, os “novos” estudantes “não-tradicionais”, têm idades iguais ou superiores a 26 anos, interromperam o seu percurso escolar, trabalham enquanto estudam, ou já trabalharam e, por vezes, também já têm responsabilidades familiares (Almeida & Cruz, 2010; Soares, Almeida, & Ferreira, 2010; Woods & Frogge, 2017). O conceito de *non-traditional students* (NTS) foi introduzido por Bron e Lönnheden em 2004 (citado em Novotný, Brücknerová, Juhaňák, & Rozvadská 2019), para descrever os grupos de estudantes sub-representados no ensino superior, como os grupos de estudantes que pertencem a minorias étnicas ou o dos estudantes com 26 ou mais anos de idade, que não ingressaram no ensino superior logo após a conclusão do ensino secundário (Novotný et al., 2019; Woods & Frogge, 2017). Os resultados dos estudos de Freund, Hennecke e Riediger (2010) sobre as diferenças de aprendizagem, em função da idade, mostraram que os sujeitos com mais idade tendem a ter uma orientação maior para o processo, enquanto os sujeitos com menos de 26 anos tendem, geralmente, a se focar nos resultados. Os investigadores sublinharam que a orientação dirigida para o processo foi preditiva de satisfação emocional e de níveis motivacionais mais elevados. Num sentido complementar, diversos autores destacaram, a partir dos resultados dos seus estudos (Elliot, McGregor, & Gable, 1999; Fior & Mercuri, 2018; Lam, Yim, Law, & Cheung, 2004; Tao & Hong, 2000), que os estudantes, quando estão mais focados no processo de aprendizagem e menos nos resultados, tendem a revelar níveis mais elevados de envolvimento cognitivo, de motivação intrínseca, de esforço na aprendizagem e de persistência face ao fracasso. No mesmo sentido, os resultados de um estudo, com 128 estudantes universitários (Timms, Fishman, Godineau, Granger, & Sibanda, 2018), mostraram que os estudantes com idades superiores a 25 anos relataram níveis mais elevados de envolvimento na aprendizagem. Também o estudo de Burton, Taylor, Dowling e Lawrence (2009) corroboram os resultados anteriores, ao mostrarem que os estudantes com mais de 25 anos utilizavam uma abordagem de estudo mais profunda, com descoberta de significado, enquanto os mais jovens adotavam estratégias mais superficiais dirigidas para os resultados imediatos.

Em síntese, a revisão dos estudos sobre a associação entre o envolvimento e a idade (Burton et al., 2009; Elliot et al., 1999; Freund et al., 2010; Lam et al., 2004; Tao

& Hong, 2000; Timms et al., 2018) reúne consenso na constatação de diferenças nas abordagens de estudo e de aprendizagem em função da idade, sendo favoráveis à constatação de níveis de envolvimento mais elevados nos estudantes com idade igual ou superior a 26 anos.

2.3.3. Envolvimento e habilitações académicas dos pais.

Dada a falta de estudos no contexto de ensino superior sobre a ligação das habilitações académicas dos pais com o envolvimento dos estudantes, descrevem-se em seguida alguns estudos com alunos mais jovens.

No contexto de ensino pré-universitário, têm sido sublinhadas relações de diversos fatores familiares com o desempenho escolar e com o envolvimento escolar dos alunos, tais como a estrutura familiar, o apoio da família e as práticas parentais (Raftery et al., 2012). Os resultados obtidos vão no sentido de indicar uma correlação positiva entre estes fatores e o envolvimento em todas as suas dimensões, com ênfase na hipótese de que o fator fundamental para o envolvimento dos alunos na escola é a perceção que o aluno tem do apoio recebido dos pais (Abreu & Veiga, 2014; Erol & Turhan, 2019). Este apoio da família percecionado pelo aluno, parece ter uma influência muito positiva ao nível da adaptação, do rendimento escolar e do esforço empreendido na realização das tarefas escolares e das atitudes face à escola (Abreu & Veiga, 2014; Veiga & Antunes, 2005; Veiga et al., 2016). Um estudo longitudinal realizado com alunos desde o 1º ciclo do ensino básico até ao final do ensino secundário, também mostrou uma associação positiva entre o interesse escolar dos alunos e as expectativas educacionais dos pais, mas os autores sublinharam que são sobretudo as expectativas educacionais das mães que estão positivamente relacionadas com o interesse escolar dos jovens (Dotterer, McHale, & Crouter, 2009). Erol e Turhan (2019), num estudo realizado na Turquia a partir de uma amostra de 1488 alunos do ensino secundário, sublinharam que a escolaridade dos pais surgiu associada positivamente ao envolvimento dos alunos na escola (Erol & Turhan, 2019).

No contexto de ensino superior, encontraram-se alguns estudos que analisam a associação das habilitações académicas dos pais com as escolhas dos cursos de ensino superior (Holmes, Gore, Smith, & Lloyd, 2018; McMaster, 2019; Toledo & Martínez, 2019; Yee, 2016) ou das classes socioculturais dos pais com o rendimento académico (Yee, 2016); no entanto, não se encontraram estudos sobre a ligação das habilitações

académicas dos pais com o envolvimento dos estudantes. A escassez de estudos sobre a ligação das habilitações académicas com o envolvimento dos estudantes no contexto de ensino superior pode estar ligada ao facto de o discurso sobre os pais ter sido fortemente esquecido ou “negligenciado”, em parte por influência das teorias do desenvolvimento do jovem adulto que, ao atribuírem um papel fundamental à autonomia e independência dos jovens estudantes, influenciaram a construção de estereótipos sobre a participação dos pais no ensino superior, considerando-a frequentemente intrusiva e agressiva (Kiyama & Harper, 2018). Contudo, nas duas últimas décadas tem acontecido uma mudança considerável na relação dos estudantes com os seus pais e familiares, constatando-se uma maior aproximação comparativamente com as gerações anteriores. Contribuem para essa aproximação o desenvolvimento das novas tecnologias, que facilitam a comunicação e a participação dos pais na oferta de apoios financeiros e de assistência em questões de saúde, alojamento e transportes (Kiyama & Harper, 2018).

2.3.4. Envolvimento e residência.

Ao longo das últimas décadas, os investigadores têm estudado a importância da residência na adaptação ao ensino superior e têm observado que a integração dos estudantes parece estar significativamente mais relacionada com a saída de casa e mudança de residência do que propriamente com o tipo e localização da residência face ao *campus* universitário (Almeida & Cruz, 2010; English, Davis, Wei, & Gross, 2017; Kuh, Gonyea, & Palmer, 2001; Magolda, 1993; Mattanah, Lopez, & Govern, 2011; Thurber & Walton, 2012). A mudança de residência na entrada para o ensino superior exige do estudante “deslocado” um esforço psicológico acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação. A separação da família e dos amigos, os novos métodos de estudo e de gestão do tempo e a gestão económica inerente ao viver autonomamente são tarefas que exigem respostas que terão implicações importantes na adaptação ao ensino superior (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2016). Num estudo longitudinal realizado com 174 estudantes do primeiro ano, deslocados da sua residência familiar habitual, os resultados indicaram que as saudades de casa (*homesickness*) podem levar a dificuldades emocionais e sociais que colocam em risco a adaptação ao ensino superior (English et al., 2017). Os resultados mostraram que os estudantes que sentiam mais saudades de casa também se sentiam menos adaptados ao ambiente universitário, revelando piores relações com os colegas, mais

dificuldades no estudo e menos satisfação com a vida social (English et al., 2017). Estes resultados corroboraram pesquisas que encontraram uma associação entre *homesickness* e níveis de concentração mais baixa em estudantes deslocados (Burt, 1993), e estudos que associaram as saudades de casa a um maior risco de desistência escolar (Thurber & Walton, 2012). As saudades de casa são consideradas habituais nos estudantes do primeiro ano e tendem a diminuir durante o tempo de permanência no ensino superior (English et al., 2017). Contudo, o seu estudo tem sido relacionado com outros fatores de risco, tais como a qualidade da vinculação com os pais, o suporte emocional e económico familiar e a consistência da rede relacional, construída antes da saída de casa (Mattanah et al., 2011; Thurber & Walton, 2012). Neste sentido, Araújo *et al.* (2016), num estudo sobre a perceção das dificuldades antecipadas, em 931 estudantes a ingressar no primeiro ano de uma universidade portuguesa, referem que a ativação do suporte familiar é identificada como uma das situações mais significativas na antecipação de menos dificuldades no processo de adaptação ao ensino superior (Araújo et al., 2016). Também um estudo realizado por Soares, Guisande, & Almeida (2007), com uma amostra de 420 estudantes do primeiro ano do ensino superior português, mostrou resultados mais elevados em autonomia e adaptação académica, nos estudantes não deslocados, sugerindo que a não separação da família e das redes relacionais construídas antes da entrada para o ensino superior podem tornar esses alunos mais confiantes e seguros, com maior autonomia e maior maturidade psicossocial, aspetos que se podem refletir na sua melhor adaptação académica (Soares et al., 2007). No contexto português, encontram-se diversos estudos (Ferraz & Pereira, 2002; Seco, Casimiro, Pereira, Dias, & Custódio, 2005; Seco, Pereira, Dias, Casimiro, & Custódio, 2007) que indicam que os estudantes que tiveram necessidade de mudar de residência, na entrada para o ensino superior, apresentaram níveis mais baixos de adaptação pessoal e institucional, em comparação com os estudantes que tiveram a possibilidade de continuar na residência familiar de origem. Os estudantes não deslocados apresentaram níveis mais elevados de estabilidade afetiva, maior autoconfiança, melhores possibilidades de gestão do tempo e de organização dos métodos e estratégias de estudo, maior integração, envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino e maior satisfação global com o ambiente institucional (Ferraz & Pereira, 2002; Seco et al., 2005, 2007).

Em suma, a partir dos estudos revistos, parece haver consenso em considerar

que a mudança de residência gera mais saudades de casa nos estudantes deslocados, o que por seu turno se associa a dificuldades de adaptação que, no entanto, são consideradas passageiras durante o primeiro ano da faculdade, não parecendo ser comprometedoras, só por si, do sucesso académico (English et al., 2017; Seco et al., 2005, 2007). As saudades de casa parecem ser potenciadoras de significativo desajustamento ao contexto académico, quando estão associadas a outros fatores de risco pessoais e contextuais (Araújo et al., 2016; Ferraz & Pereira, 2002; Mattanah et al., 2011; Soares et al., 2007). Contudo a maioria dos estudos reúne consenso em referir que estudantes não deslocados parecem apresentar níveis mais elevados de estabilidade afetiva, maior autoconfiança, maior envolvimento e comprometimento com a instituição de ensino e maior satisfação global com o ambiente institucional (Ferraz & Pereira, 2002; Seco et al., 2005, 2007).

2.3.5. Envolvimento e ano escolar.

Na análise dos resultados de uma pesquisa realizada em 10 universidades de Pequim, Yin e Wang (2016) referem que foram os estudantes do segundo ano que mostraram resultados significativamente inferiores no envolvimento, face aos estudantes de todos os outros anos, enquanto os estudantes do último ano apresentaram resultados significativamente mais elevados no envolvimento, relativamente a todos os outros grupos de contraste (Yin & Wang, 2016). Na discussão dos resultados obtidos num estudo realizado por Shi *et al.* em 2011 (citado em Yin & Wang 2016), os investigadores encontraram pontuações significativamente mais elevadas nos estudantes do primeiro ano, relativamente aos estudantes do segundo ano, em termos de interesse e satisfação nas aprendizagens realizadas. Sobre esta diferença no envolvimento, entre os estudantes do primeiro e do segundo ano, Yin e Yang (2016) referem que uma das possíveis razões pode estar relacionada com a dificuldade dos conteúdos, que na maioria dos casos tendem a ser mais fáceis e introdutórios no primeiro ano e mais difíceis e aprofundados no segundo ano, o que pode gerar um efeito negativo na motivação e no envolvimento dos estudantes do segundo ano. Um estudo realizado numa amostra de 447 estudantes de uma universidade do Reino Unido, sobre as perceções dos estudantes sobre a importância atribuída ao *feedback* avaliativo dos professores (Ali, Ahmed, & Rose, 2018), os resultados mostraram que à medida que o estudante progride no curso vai atribuindo menos importância ao *feedback* avaliativo

dos professores e consequentemente vai revelando menos envolvimento na sua aprendizagem. Considerando o *feedback* avaliativo como fundamental para a construção de estratégias de autonomia e de autorregulação (Santos & Pinto, 2018), estes resultados preocupam e alertam, também, para a existência de diferentes padrões de envolvimento na aprendizagem nos diferentes anos de escolaridade (Ali et al., 2018). Um estudo com uma amostra de 1857 estudantes, de uma universidade escocesa (Lieberman & Remedios, 2007), também sublinhou que, ao longo do curso, os estudantes têm objetivos de estudo diferentes. Os do primeiro ano têm maior empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio ou de mestria), enquanto os estudantes dos anos seguintes estão mais preocupados em obterem boas notas (objetivos de desempenho) e estão, por isso, pouco empenhados num processo de domínio de aprendizagem propriamente dita (Lieberman & Remedios, 2007), que é precisamente aquilo que pode estar relacionado com a dimensão agenciativa do envolvimento e com uma “aprendizagem profunda” que, de acordo com Laird, Shoup, Kuh, e Schwarz (2008), representa o envolvimento dos alunos numa abordagem de aprendizagem que envolve a integração, a síntese e a reflexão. Para Lieberman e Remedios (2007), os resultados do seu estudo mostraram que o nível de interesse e domínio na aprendizagem dos estudantes diminuiu progressivamente ao longo dos anos da licenciatura, não só do primeiro para o segundo ano, mas desde o primeiro até ao último ano, mostrando-se significativamente mais baixo no último ano relativamente a todos os outros anos.

Em suma, os estudos revistos sobre a associação do envolvimento com a variável ano escolar, mostram consenso nos resultados significativamente mais elevados no envolvimento dos estudantes do primeiro ano face ao segundo ano (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007; Yin & Wang, 2016). Contudo, relativamente ao aumento ou à diminuição do envolvimento entre o segundo e o último ano, os estudos não são claros.

2.3.6. Envolvimento e áreas de estudo.

Num estudo longitudinal realizado na Holanda (Rooij et al., 2017), em que se estudou o envolvimento de 90 estudantes, desde o final do ensino pré-universitário até ao 1º ano do ensino universitário, em três dimensões do envolvimento — comportamental, cognitivo e intelectual —, os autores referem que os estudantes que

seguiram estudos nas áreas de Ciências Naturais foram os que mostraram significativamente maior envolvimento na dimensão intelectual relativamente à área de estudos de Ciências Sociais e Humanidades, enquanto estes que seguiram Ciências Sociais e Humanidades mostraram um nível significativamente mais elevado na dimensão comportamental, face àqueles de Ciências Naturais. Uma pesquisa realizada na China com uma amostra de 1131 estudantes, de 10 Universidades de Pequim (Yin & Wang, 2016), mostrou que os estudantes de Ciências Humanas e Sociais obtiveram resultados de envolvimento global mais elevado relativamente aos estudantes de Ciências Naturais, resultado explicado pelos autores com base no argumento de que, nas áreas de estudo de Humanidades e Ciências Sociais, as aulas e os métodos de ensino são, na sua maioria, mais expressivos e comunicativos, e por isso os estudantes desenvolvem e apresentam níveis mais elevados de envolvimento. Também Ahlfeldt, Mehta, e Sellnow (2005) realizaram um estudo com 1831 estudantes universitários e mostraram que os estudantes de Artes e Humanidades estão mais envolvidos na aprendizagem do que os seus pares de Ciências Naturais, Engenharias e Agricultura (Ahlfeldt et al., 2005). Uma pesquisa realizada a partir da análise dos dados da AUSSE, na Nova Zelândia (Leach, 2016), mostrou que existem diferenças no envolvimento dos estudantes relativamente às diferentes áreas disciplinares. Nesta pesquisa foram encontradas diferenças significativas, sendo os estudantes das áreas de Educação, Saúde e Artes os que obtiveram resultados de envolvimento significativamente mais elevados, enquanto os estudantes da área de estudos de Gestão, Sociedade, Cultura e Tecnologia da Informação apresentaram um menor envolvimento, ficando entre estes dois grupos, os estudantes das áreas de Ciências Naturais, Engenharias e Agricultura (Leach, 2016). Em Portugal, um estudo realizado com 314 estudantes universitários do 1º ano (Almeida, Soares, Guisande, & Paisana, 2007), mostrou que os estudantes de Ciências Naturais e Engenharias revelaram maiores dificuldades na adaptação à instituição e às respetivas atividades de estudo, relativamente aos seus colegas das áreas de Ciências Económicas e de Ciências Sociais e Humanidades. As diferenças nos resultados do envolvimento em estudantes das diversas áreas de estudo podem ser justificados pela ideia de que existem diferentes culturas de pensar e de fazer em cada grupo (Brint et al., 2008). De acordo com estes autores, existem duas “culturas de envolvimento”: uma, a das Ciências Sociais, Humanidades e Artes, em que o envolvimento estaria mais relacionado com comportamentos de participação, de interação e de troca de ideias, a outra, a das Ciências Naturais e Engenharias, em que o envolvimento está assente,

sobretudo, no desenvolvimento e melhoria de competências de estudo individual e do esforço colaborativo, que visa a entrada no mercado de trabalho. São dois tipos de culturas de envolvimento que influenciam de modo diferente os estudantes e que, apesar de se poderem manifestar de forma quase contraditória, podem significar níveis elevados de envolvimento no âmbito de cada uma das respetivas áreas disciplinares. Apesar da cultura de envolvimento do grupo de estudantes de Ciências Naturais e Engenharias envolver comportamentos de competição e de orientação para a carreira, que não parecem estar de acordo com o que habitualmente se tem valorizado no âmbito do envolvimento, os autores consideram que também podem refletir altos padrões de envolvimento no caso específico destes estudantes (Brint et al., 2008).

A pesquisa sobre o envolvimento em função das áreas de estudo reveste-se de grande dificuldade, em parte pela diversidade de currículos que integram as diferentes áreas de estudo (que por si só também não têm uma tipologia precisa), mas também porque, como refere Kahu (2013), as metas e as normas dos vários contextos sociais e culturais têm uma importância fundamental na experiência de envolvimento do estudante, para além de os dos métodos de ensino e aprendizagem variarem em todas as disciplinas curriculares. Como consideram Umbach e Wawrzynski (2005), os estudantes parecem revelar níveis mais altos de envolvimento e de aprendizagem em instituições onde os professores não só usam técnicas ativas e colaborativas como também envolvem os estudantes em experiências educativas, proporcionam atividades cognitivas de alto nível em sala de aula e interagem e desafiam os estudantes academicamente (Umbach & Wawrzynski, 2005).

Não obstante as dificuldades constatadas na classificação dos cursos e respetivas áreas, sublinha-se algum consenso nos resultados dos estudos revistos, que apontam para um maior envolvimento geral e comportamental dos estudantes nas áreas de Ciências Sociais e Humanidades relativamente aos estudantes de outras áreas (Ahlfeldt et al., 2005; Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016).

2.3.7. Envolvimento e rendimento académico.

Numa revisão de literatura, Veiga *et al.* (2012) realçam a existência de uma variedade e quantidade de estudos que mostraram uma correlação positiva significativa entre as dimensões do envolvimento e o rendimento escolar. No âmbito dos estudos

desenvolvidos, quer no ensino básico e secundário quer no ensino superior, têm sido encontradas relações estatisticamente significativas, que apontam para que os níveis de envolvimento dos estudantes possam ser altamente preditivos da qualidade dos seus resultados escolares (Coates, 2010; Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993; Kutlu & Kartal, 2018; Lee, 2014; Maguire, Egan, Hyland, & Maguire, 2017; Skinner et al., 2008; Veiga et al., 2012). Antes da apresentação de elementos acerca da revisão da literatura sobre estudos no ensino superior, segue-se a consideração de elementos acerca do ensino não superior.

Estudos no ensino não superior. Finn e Rock (1997) estudaram uma amostra de 1803 alunos e observaram que aqueles que mostraram um maior envolvimento na escola tinham resultados escolares mais elevados do que os estudantes com menor envolvimento, dando suporte à hipótese de que o envolvimento do aluno se constitui como uma importante componente do rendimento escolar (Finn & Rock, 1997). Também Goodenow (1993), num estudo com uma amostra de alunos adolescentes, concluiu que o sentimento de pertença e adesão psicológica à escola, associado à dimensão afetiva do envolvimento, é um fator preditivo muito significativo do sucesso escolar (Goodenow, 1993). O baixo envolvimento na escola também tem sido frequentemente considerado como subjacente ao abandono e ao insucesso escolar (Appleton et al., 2008; Reeve, 2013; Reschly & Christenson, 2012; Veiga, Festas, et al., 2012; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014). Alguns autores consideram a ausência de envolvimento do aluno na escola como uma espécie de aviso (*warning index*) preditivo de abandono escolar precoce ou de problemas graves de comportamento na adolescência e início da idade adulta (Henry et al., 2012).

Estudos no ensino superior. Vários estudos indicam que os fatores pessoais de dedicação e motivação estão fortemente associados ao desempenho e rendimento académico dos estudantes no ensino superior (Belvis, Moreno, & Ferrer, 2009; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, & Gonyea, 2008; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella, Seifert, & Blaich, 2010). Alguns estudos referem que resultados mais elevados no envolvimento comportamental e cognitivo dos estudantes durante o ensino secundário podem ser preditivos de melhor rendimento escolar na universidade (Rooij et al., 2017), elementos que corroboram os resultados dos estudos de Almeida *et al.* (2007), ao sublinharem o papel significativo dos níveis de preparação académica no ensino secundário (evidenciado nas notas de acesso ao ensino superior) na determinação do rendimento escolar no final do 1º ano da universidade (Almeida et al., 2007). Também Kutlu e

Kartal (2018), num estudo realizado numa amostra de 204 estudantes da universidade de Ankara, referiram que as dimensões cognitiva e comportamental do envolvimento foram significativamente preditivas do sucesso académico, enquanto a dimensão afetiva não foi significativa (Kutlu & Kartal, 2018). Outros estudos realizados em várias universidades da Austrália e Nova Zelândia salientaram que o envolvimento dos estudantes está diretamente ligado com a qualidade do ensino e com o sucesso académico (Coates, 2010; Krause & Coates, 2008). Também Pascarella (2006) referiu que os estudantes universitários que estão mais integrados — mais envolvidos na escola — são os que mais facilmente procuram apoio a qualquer nível e os que maior probabilidade têm de concluir os estudos. Estudos realizados nos Estados Unidos numa amostra de cerca de 11 000 estudantes de 18 instituições de ensino superior mostraram que o envolvimento dos estudantes é um forte preditivo do sucesso académico, de entre uma série de variáveis que também influenciam a persistência e o desempenho académico, tais como o sucesso escolar pré-universitário, as condições económicas, a residência dentro ou fora do *campus*, o facto de ser estudante trabalhador ou não e a origem racial e étnica (Kuh, Kinzie, Cruce, Shoup, & Gonyea, 2007). Para estes autores, o envolvimento dos estudantes está positivamente relacionado com os resultados académicos (classificações do primeiro e do último ano) e com a continuidade dos estudos, sobretudo na passagem do primeiro para o segundo ano da universidade (Kuh et al., 2007). Também Bae e Han (2019), num estudo realizado com estudantes de 12 universidades dos Estados Unidos, apresentaram resultados que corroboram a associação positiva entre envolvimento e resultados de aprendizagem (Bae & Han, 2019). Ayala e Manzano (2018), num estudo longitudinal realizado numa amostra de 748 estudantes do primeiro ano de duas universidades em Espanha, mostraram que duas dimensões de resiliência (resistência e desenvoltura) e duas dimensões de envolvimento (dedicação e absorção) ajudaram a prever o desempenho académico dos estudantes. Segundo os resultados desse estudo, os estudantes que permaneceram na universidade após o primeiro ano tiveram mais vigor, mais resistência e dedicação do que aqueles que abandonaram a universidade (Ayala & Manzano, 2018). Também outros autores referem que o entusiasmo, o envolvimento e uma atitude positiva face ao estudo são bons indicadores dos resultados escolares, na educação superior (Santiago, Tremblay, Basri, & Arnal, 2009).

Em síntese, encontrou-se consenso entre os resultados dos estudos revistos, no

sentido da existência de uma relação positiva e significativa entre o envolvimento geral comportamental e cognitivo e o rendimento académico dos estudantes (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Belvis et al., 2009; Coates, 2010; Kuh et al., 2008, 2007; Kutlu & Kartal, 2018; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella et al., 2010; Rooij et al., 2017; Trowler, 2010).

2.3.8. Envolvimento, bem-estar e *distress* psicológico.

Num estudo realizado com uma amostra de 764 adolescentes do ensino secundário, os autores (Antaramian, Scott Huebner, Hills, & Valois, 2010) partiram do modelo dos dois fatores de saúde mental, para estudarem a relação entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress*. Da combinação entre bem-estar e *distress*, estabeleceram quatro grupos e analisaram os resultados no envolvimento. O estudo mostrou que os adolescentes dos grupos com alto bem-estar, independentemente dos resultados no *distress*, foram os que mostraram resultados significativamente superiores no envolvimento, nas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, face aos outros dois grupos de adolescentes que mostraram resultados baixos no bem-estar. O que coloca em evidência a importância do bem-estar no envolvimento. Ao utilizarem este modelo de dois fatores de saúde mental, os investigadores referem que puderam identificar o grupo mais vulnerável constituído por aqueles alunos que mostraram resultados baixos no envolvimento, mas também puderam rastrear em termos de saúde mental os alunos que apesar de mostrarem resultados altos no envolvimento tiveram resultados altos no *distress*, evidenciando aspetos negativos de saúde mental que podem ser considerados preocupantes.

Passa-se à apresentação dos estudos no contexto de ensino superior, entre envolvimento, bem-estar e *distress*.

Envolvimento e bem-estar. Na literatura revista, vários autores sublinham a noção de poder existir uma relação recíproca e positiva entre o sentimento de bem-estar e o envolvimento na escola (Durón-Ramos & Vázquez, 2018; Llorens et al., 2007). A capacidade de o estudante se envolver afetivamente e desenvolver um sentido de pertença a um determinado contexto de ensino superior parece ser um dos aspetos importantes, aspeto esse que está ligado ao bem-estar e que vai influenciar a sua decisão de permanecer e concluir o ciclo de estudos académicos (Morrow & Ackermann, 2012;

O’Keeffe, 2013). Sax, Bryant e Gilmartin (2004) sugerem que um nível baixo de envolvimento está relacionado com níveis baixos de saúde mental, o que não significa que níveis altos de envolvimento estejam necessariamente relacionados com altos níveis de saúde mental, como mostrou Antaramian *et al.* (2010) no estudo já descrito anteriormente. Contudo, Salzer (2012), a partir de um estudo longitudinal realizado com estudantes universitários, sublinhou que o estado de perturbação psicológica está habitualmente associado a vivências escolares e sociais pobres e, por isso, menos promotoras de envolvimento. Os resultados de um estudo (Caldeira & Sousa, 2014) que envolveu 253 estudantes universitários salientaram uma relação positiva e significativa entre o envolvimento, sobretudo nas dimensões afetiva e agenciativa, e a satisfação com a vida, indicando que quanto mais envolvidos estão os estudantes maior é o nível de bem-estar. No mesmo sentido, indicam os resultados de um estudo (Webber, Krylow, & Zhang, 2013) realizado com uma amostra de 1269 estudantes do ensino superior, ao sublinhar que os estudantes que manifestaram um nível elevado de envolvimento em atividades académicas e sociais são os que obtiveram melhores classificações e que relataram níveis elevados de satisfação com a vida. Também os resultados de um estudo (Ruokamo & Keskitalo, 2017) com 239 estudantes universitários mostraram que o envolvimento e o bem-estar estão positiva e significativamente correlacionados — quanto mais os estudantes estão envolvidos na escola, melhor é o seu bem-estar subjetivo. Everett (2017), num estudo qualitativo com 53 universitários do primeiro ano, através da utilização de estratégias pedagógicas participativas, mostrou que o aumento do envolvimento dos estudantes resultou no aumento do bem-estar, refletido na melhoria dos sentimentos de competência e de autoconfiança. Também Timms, Fishman, Godineau, Granger e Sibanda (2018), a partir dos resultados de um estudo com 128 estudantes universitários do primeiro ano, referem que o envolvimento, através da participação em comunidades de aprendizagem, aumenta os níveis de bem-estar. O conjunto dos resultados dos estudos apresentados corrobora a afirmação de Fredricks *et al.*, (2004), ao referirem que os estudantes poderão vir a ter um alto nível de envolvimento se as escolas conseguirem oferecer situações que respondam às três necessidades motivacionais que se situam no âmbito do bem-estar — autonomia, competência e sentido de pertença. No mesmo sentido, também, Reeve e Tseng (2011) sublinharam que o envolvimento na dimensão agenciativa, possibilita a satisfação das necessidades psicológicas de autonomia, competência e integração, essenciais ao bem-estar dos estudantes.

Envolvimento e distress. Alguns autores (Garvik, Idsoe, & Bru, 2014) referem que os sentimentos de depressão podem constituir-se como um fator de risco para o envolvimento na escola, na medida em que estão associados a crenças negativas sobre a própria competência, que se manifestam em comportamentos de falta de persistência face ao esforço, insegurança, e na utilização de estratégias de aprendizagem pouco eficazes. Os resultados de um outro estudo, com 63 estudantes universitários (Heiligenstein, Guenther, Hsu, & Herman, 1996), também mostraram que os sintomas de depressão podem afetar o envolvimento afetivo dos estudantes, no sentido em que estes mostram menos interesse nas aulas e relatam mais problemas interpessoais na escola. Contudo, os autores referem que apenas encontraram uma associação significativa entre os sintomas de depressão grave e o envolvimento na escola. Outros autores (Eisenberg, Golberstein, & Hunt, 2009), embora liguem os sintomas de depressão à perda de concentração, à diminuição da energia e à falta de interesse e satisfação com o estudo, referem que é, sobretudo, a existência de coocorrência de sintomas de depressão e de ansiedade que prejudica o desempenho escolar e o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas. Também os resultados de um estudo realizado por Tuckwiller e Dardick (2018), com uma amostra de 245 estudantes universitários, mostraram que os estudantes que relatam maior número de perturbações ligadas à depressão e à ansiedade possuem um funcionamento mental mais rígido, manifestam níveis mais baixos de sucesso académico e relatam mais experiências negativas ligadas ao meio escolar. Ainda no estudo de Andrews e Wilding (2004), com 351 estudantes do ensino superior, os resultados indicaram que aqueles que relatavam sintomas concomitantes de depressão e ansiedade mostraram menos sucesso no desempenho académico, sobretudo em situações de exame. Também um estudo realizado na Índia (Jaisoorya et al., 2017) com uma amostra de 5784 estudantes de 58 universidades mostrou que 34.8% dos estudantes mostraram níveis de *distress* psicológico de moderado a grave, relatando, este grupo, mais falhas e insucessos académicos, uso de substâncias, dificuldades de atenção e de concentração.

Em suma, parece haver consenso em considerar significativa e positiva a associação entre o envolvimento e o bem-estar dos estudantes de ensino superior (Durón-Ramos & Vázquez, 2018; Everett, 2017; Salzer, 2012; Sax et al., 2004), sobretudo entre o envolvimento afetivo e agenciativo e a dimensão de satisfação com a vida (Caldeira & Sousa, 2014; Webber et al., 2013), a autoestima (Aspinwall & Taylor,

1992), o sentimento de pertença à escola (Ruokamo & Keskitalo, 2017) e a motivação para continuar e concluir os estudos académicos (Everett, 2017; Morrow & Ackermann, 2012; O’Keeffe, 2013). Relativamente ao envolvimento e *distress*, os resultados dos estudos revistos (Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996; Tuckwiller & Dardick, 2018) parecem ser concordantes na existência de uma ligação negativa. Alguns autores (Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996) referem que os sintomas de depressão podem constituir um fator de risco para o envolvimento na escola, por estarem associados a comportamentos de falta de persistência, a insegurança, a utilização de estratégias de aprendizagem pouco eficazes, a menos interesse nas aulas e a maior frequência de problemas interpessoais na escola. Outros autores referem que é, sobretudo, a coocorrência de depressão e de ansiedade que pode estar associada negativamente ao envolvimento dos estudantes na escola (Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Tuckwiller & Dardick, 2018).

2.4. Síntese do capítulo

Neste capítulo, apresentou-se um enquadramento do conceito de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE), considerando diversas perspetivas teóricas e sublinhando os aspetos relevantes da evolução do seu estudo. Salientou-se a importância da interação do EAE com a Motivação. Em seguida, sublinhou-se o carácter multidimensional do constructo de EAE e foram caracterizadas as dimensões que o integram no quadro de diferentes modelos teóricos. Foi também referida a intenção que se teve em consideração, nesta tese, de propor uma quinta dimensão de envolvimento intitulada “cidadania”. Apresentou-se a revisão da literatura sobre avaliação do EAE. Por último, destacaram-se os resultados de diversos estudos empíricos sobre as relações do envolvimento dos estudantes com as variáveis independentes desta investigação, a saber, género, idade, habilitações académicas dos pais, residência, ano escolar, áreas de estudo e rendimento académico e também com o bem-estar e o *distress* psicológico, considerados, para este efeito, variáveis independentes. No capítulo seguinte apresenta-se o enquadramento do conceito de saúde mental, a sua evolução histórica, referindo as suas dimensões de bem-estar e *distress* psicológico, a sua avaliação e os estudos empíricos sobre as suas relações com as variáveis independentes.

CAPÍTULO 3. SAÚDE MENTAL

No presente capítulo será apresentada uma breve perspetiva histórica da evolução do conceito de saúde mental, começando com a visão holística de saúde da era greco-romana, passando pela visão do modelo biomédico, até chegar à definição que se contextualiza numa perspetiva positiva em que se valoriza o bem-estar. Apresenta-se em seguida o enquadramento teórico da perspetiva positiva de saúde mental, fazendo referência sobretudo às abordagens do *Bem-Estar Subjetivo* (BES) e do *Bem-Estar Psicológico* (BEP). Segue-se a apresentação dos modelos teóricos de saúde mental com dois fatores — *Dual-Factor Model of Mental Health* e *Mental Health Continuum*. Apresenta-se o enquadramento teórico do conceito de *distress* psicológico entendido como uma dimensão do conceito mais amplo de saúde mental. Num ponto seguinte, procede-se à apresentação de estudos que caracterizam a saúde mental nos estudantes de ensino superior. Segue-se uma secção sobre a caracterização dos instrumentos de avaliação do bem-estar e do *distress* psicológico utilizados em estudantes de ensino superior. E, por último, são apresentados os resultados de estudos empíricos sobre o bem-estar e o *distress* psicológico dos estudantes em função de fatores pessoais e contextuais — que constituem as variáveis independentes da investigação: o género; a idade; as habilitações académicas dos pais; a mudança de residência quando da entrada para o ensino superior; o ano escolar; as áreas de estudo e a avaliação subjetiva do rendimento académico. Finaliza-se o capítulo com uma breve síntese do mesmo.

3.1. Evolução do conceito de saúde mental

O conteúdo subjacente à noção de saúde mental, provavelmente, deve ter existido desde que o ser humano se reconheceu na sua própria humanidade; assim, precisar historicamente a evolução do conceito desde o seu início seria uma tarefa difícil, pois implicaria fazer uma análise comparativa de valores e costumes das diversas comunidades com situações geográficas e socio-históricas muito diferentes. Em alternativa, e antes de se passar propriamente à sua conceptualização, procede-se a uma análise em traços gerais da origem e evolução do conceito de saúde mental no mundo ocidental. Na Antiguidade Clássica, encontra-se o ideal de perfeição corporal, espiritual e moral num conjunto harmonioso, como bem o exemplifica a famosa máxima do poeta

latino-romano Juvenal *Mens sana in corpore sano*, que remete para a noção da importância conjunta da saúde física e da saúde mental (citado em Vidigal, Queiroz, Cruz, Santos, & Guapo, 1999). Nessa época, partia-se do pressuposto que os hábitos, comportamentos e valores morais que pautavam a vida de cada indivíduo concorriam para tornar a sua vida e saúde harmoniosas. Contudo, esta perspetiva que prevaleceu na Antiguidade Clássica, foi claramente afetada pela orientação dos séculos XVII e XVIII, assente numa visão mecanicista e reducionista do funcionamento humano. Por influência destes movimentos e também do positivismo do século XIX, o modelo biomédico prevaleceu e dominou a compreensão do desenvolvimento físico e emocional do ser humano. Se antes a atenção estava focada no sujeito como um todo, incluindo os seus hábitos e comportamentos sociais, com o modelo biomédico, a atenção passou a estar focada nos diferentes componentes ou partes que compõem o corpo e a mente, podendo ser analisados separadamente, à semelhança de uma máquina (Pais-Ribeiro, 2011a).

Os primeiros “ventos” de mudança do paradigma biomédico para o paradigma biopsicossocial da saúde parecem ter surgido inicialmente no campo da saúde mental, com o conceito de “profilaxia mental” que surgiu no início do séc. XX, a partir dos trabalhos de Adolf Meyer (1866-1950), quando atribuiu destaque à importância do ambiente social na abordagem terapêutica dos doentes mentais (citado em Vidigal et al., 1999). Também o contributo de Sigmund Freud (1856-1939) assumiria uma importância capital nesta mudança. Este investigador interessou-se essencialmente pelos estados mentais patológicos e considerou a “cura” como um estado em que o paciente recuperava as suas faculdades de agir e de aproveitar a vida (Freud, 1973). Como refere na sua obra originalmente publicada em 1933, a cura — ou terapia — seria então um verdadeiro trabalho de civilização, sublinhando de forma admirável a importância fundamental que o contexto da história individual e os fatores psicológicos poderiam ter na qualidade de vida e na saúde do sujeito (Freud, 1984).

Em 1946, a Organização Mundial de Saúde, na Conferência Internacional de Saúde realizada em Nova Iorque, definiu o conceito de saúde de um modo inovador: *“Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity”* (World Health Organization [WHO], 1946, p.100). Assim, a definição do conceito de saúde passou a dar destaque às características positivas do estado saudável dos indivíduos e, ao referir os aspetos do bem-estar mental e social, permitiu englobar no domínio da saúde a própria noção de saúde mental.

Apesar de se estar perante uma definição inovadora de saúde, só cerca de trinta anos depois, na Declaração de Alma-Ata, proclamada na Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde, é que a noção de prevenção da saúde passou a ocupar um lugar de destaque (World Health Organization [WHO], 1978). Na mesma época, Lalonde (1981) introduziu o conceito de campo da saúde (*health field*) para referir aquilo que envolvia o trabalho feito em prole da saúde, distinguindo-o do domínio (*health care*) relacionado com o tratamento da doença “[...] *the Health Field Concept provides a new perspective on health, a perspective which frees creative minds for the recognition and exploration of hitherto neglected fields*” (p. 33). Este conceito foi teorizado a partir de quatro dimensões básicas: a biologia, o meio ambiente, o estilo de vida e a organização dos cuidados de saúde (Lalonde, 1981), sendo o cuidado da saúde alargado aos domínios social e educativo.

Anos mais tarde, com a melhoria significativa do estado de saúde das populações, sobretudo dos países mais desenvolvidos, as expectativas de saúde e bem-estar global aumentaram e desse modo pressionaram o surgir de uma nova orientação mundial expressa nas intenções da Carta de Ottawa, redigida a partir da Primeira Conferência Internacional sobre Promoção da Saúde, realizada no Canadá em 1986. Este documento veio reforçar a ideia de que os Serviços de Saúde deviam ser reorientados para ações de promoção da saúde, devendo investir-se mais na investigação, na educação e na formação dos profissionais (World Health Organization [WHO], 1986). A saúde passou a ser entendida de forma holística, ecológica, como um todo que inclui a globalidade das necessidades do indivíduo.

A noção de fatores determinantes que podem influenciar a probabilidade de ocorrência da doença começou a ser frequentemente utilizada nos domínios da saúde e da educação. Estes fatores podem ser de diferente natureza: endógenos — ligados às características dos sujeitos; ou exógenos — ligados aos estilos de vida, ao ambiente, à família ou aos serviços de educação e de apoio. São apelidados de “fatores de risco” quando aumentam a probabilidade da doença e de “fatores de proteção” quando, pelo contrário, diminuem essa probabilidade (World Health Organization [WHO], 1986). Assim, passa a ser dada importância ao papel ativo que o sujeito e os grupos podem ter na determinação e controlo da qualidade da própria saúde. O objetivo passou a estar centrado na educação e na capacitação destes mesmos sujeitos ou grupos — em iniciativas e programas de *empowerment* (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Santos, 2011). A noção de saúde mental passou então, a ser considerada a base de um

desenvolvimento harmonioso durante a vida, desempenhando um papel fundamental na qualidade das relações interpessoais, na vida familiar e na integração social, tornando-se assim uma parte indissociável do bem-estar e do funcionamento eficiente dos indivíduos (Caldas-de-Almeida et al., 2006; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Pais-Ribeiro, 2011a; Zikmund, 2001). Apresenta-se em seguida, o enquadramento do conceito de saúde mental na perspetiva positiva, bem como os seus principais modelos teóricos.

3.2. Enquadramento de saúde mental na perspetiva positiva

Vaillant (2003) alerta para a importância de se considerarem previamente quatro questões na discussão do enquadramento conceptual de saúde mental numa perspetiva positiva: 1) o valor médio da distribuição normal da população não deve ser equivalente a ser saudável; 2) o que é considerado saudável deve estar relacionado com fatores histórico-geográficos e culturais; 3) a distinção entre traço (*trait*) e estado (*state*) deve ser considerada, por remeter para uma questão temporal de continuidade ou descontinuidade; e 4) o facto de existir o perigo de domínio cultural na definição de saúde mental, devendo existir uma preocupação antropológica para tentar encontrar o que pode ser considerado transversal às diversas culturas (Vaillant, 2003).

Nas inúmeras abordagens teóricas sobre a definição de saúde mental numa perspetiva positiva, Vaillant (2003) colocou em evidência seis modelos importantes até ao início do século XXI, alertando para o facto de cada um deles estudar apenas um aspeto parcial da amplitude do que se pode definir como saúde mental (Vaillant, 2003). O primeiro modelo teórico abordou a saúde mental como um estado psicológico acima da média, questão que, apesar de ter tido início com Adolphe Quetelet em 1854 quando se interessou pelo estudo estatístico dos humanos saudáveis (citado em Vaillant, 2003), viria a ser retomada depois da Segunda Guerra Mundial com a publicação de diversos trabalhos sobre o comportamento adaptativo normal, nos quais a saúde mental foi conceptualizada como um estado desejável que se situa acima da média e que inclui componentes como a capacidade para amar, trabalhar e brincar, a resolução eficaz de problemas, o investimento na vida e a autonomia. O segundo modelo considera a saúde mental como um estado de desenvolvimento psicológico ideal associado ao estudo dos princípios universais ou valores humanos como o amor, a temperança, a sabedoria e o conhecimento, a coragem, a justiça e a espiritualidade. Um terceiro modelo considera a saúde mental como um estado de maturidade expresso na capacidade para amar, na

utilização de padrões originais no processo de resolução de problemas, na aceitação dos condicionalismos do tempo e do espaço onde se vive, na construção de expectativas e objetivos adequados e na capacidade de ter esperança. O quarto modelo está associado aos estudos que têm sido realizados no âmbito da inteligência socioemocional e tem como critérios a autoperceção e o autocontrolo das emoções, a gestão das emoções e a adequação dos modos de expressão na relação com os outros, a capacidade de reconhecer e responder adequadamente às emoções dos outros, a capacidade de regular e gerir relacionamentos próximos e a capacidade de focar e adaptar as emoções aos objetivos desejados. O quinto modelo de saúde mental pode ser compreendido como a resiliência enquanto capacidade de adaptação perante situações geradoras de stress, estando em ligação com a noção de *homeostase*. Por último, o sexto modelo está ligado ao bem-estar, definido como um estado mental subjetivo de felicidade e optimismo, considerado como recurso pessoal que pode ser dirigido para a inovação e criatividade no pensamento e na ação (Vaillant, 2003). O autor sublinha que, mais do que aceitar um ou outro dos modelos, o importante é reconhecer que devem ser considerados os aspetos positivos na abordagem do conceito de saúde mental. Na presente tese, optou-se pela abordagem de estudo ligado ao conceito de bem-estar subjetivo considerado como dimensão positiva da saúde mental.

3.2.1. Bem-Estar.

A definição e a operacionalização do conceito de bem-estar deu origem a uma vasta discussão desenvolvida ao longo das últimas décadas no âmbito da perspetiva positiva de saúde mental (Diener et al., 1999; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Massé et al., 1998; Winefield et al., 2012). Um dos primeiros modelos a ser desenvolvido, o *Bem-Estar Subjetivo* (BES), de Diener (1984), adoptou uma perspetiva de bem-estar como a busca da felicidade e de satisfação com a vida (Diener, 2000; Diener et al., 1999), enquanto um outro modelo, o *Bem-Estar Psicológico* (BEP), de Ryff (1989), entende o bem-estar como um estado “ideal” que é alcançado pelo pleno funcionamento das potencialidades de desenvolvimento humano (Ryan & Deci, 2001; Ryff & Keyes, 1995). Na continuidade do BEP, Keyes (1998) identifica, ainda, o bem-estar social e o bem-estar emocional. Apresentam-se, em seguida, os dois modelos referidos.

Bem-Estar Subjetivo (BES). Esta abordagem de estudo está orientada para a

compreensão dos processos subjacentes à obtenção de satisfação e felicidade com a vida (Diener, 1984; Diener, Lucas, & Oishi, 2009; Diener et al., 1999; Diener, Suh, & Oishi, 1997), sendo a *felicidade* um conceito ancorado na presença de três fatores distintos, mas correlacionados: presença de afeto positivo; ausência de afeto negativo, e satisfação com a vida (Myers & Diener, 1995). O BES engloba duas dimensões: uma cognitiva, relacionada com os julgamentos globais ou específicos de satisfação com a vida, e outra emocional, ligada às experiências emocionais que o sujeito tem na sua vida (Diener, 2000; Diener et al., 1999). A dimensão cognitiva está ligada à avaliação que o sujeito faz sobre a satisfação com a sua vida em geral, enquanto a dimensão emocional inclui um balanço entre as emoções positivas e negativas no decorrer da vida. Se a primeira pode ser responsável por manter um sentimento global relativamente constante ao longo da vida, a segunda imprime uma maior variabilidade na medida em que liga o bem-estar às próprias circunstâncias da vida (Galinha & Pais-Ribeiro, 2008; Siqueira, 2008). O processo de memorização de experiências não é rigoroso ao longo da vida, pois as experiências emocionais relatadas pelos sujeitos nem sempre são fiéis às situações realmente vividas (Diener, Oishi, & Lucas, 2003; Diener et al., 1999). Uma das questões mais problemáticas desta perspetiva reside nas estratégias utilizadas para observar o processo de bem-estar, já que o conceito remete para conceções subjetivas que vão sendo organizadas nos pensamentos e nos sentimentos que cada sujeito vai elaborando a partir da satisfação que retira das suas experiências vivenciais (Diener et al., 1997). Esta estratégia manifesta-se algo frágil, já que assenta num processo de auto-observação e de relato pessoal apoiado nas próprias experiências, emoções, expectativas e valores pessoais e culturais (Diener et al., 2009).

Bem-Estar Psicológico (BEP). Este modelo tem uma conceptualização relacionada com as formulações teóricas da Psicologia do Desenvolvimento Humano e com as capacidades para enfrentar os desafios da vida de uma forma positiva (Ryff, 1989). Surgiu em reação à falta de consistência teórica dos indicadores do BES, pretendendo definir uma estrutura psicológica consistente de bem-estar, estando ligada aos seguintes seis componentes: autoaceitação, considerada como a principal característica do funcionamento psicológico positivo, está relacionada com o autoconhecimento, a maturidade e o bom funcionamento; relacionamento positivo com outras pessoas, relacionado com a empatia, a identificação com o outro, a afeição pelos seres humanos em geral e a capacidade de amar; autonomia, relacionada com as capacidades de autoavaliação, de resistência à aculturação e de independência acerca de

aprovações externas; domínio do ambiente, associado à capacidade de criar e selecionar ambientes propícios às suas características psicológicas, como as capacidades de participação, manipulação e controlo em ambientes complexos; sentido de vida, ligado à capacidade para manter objetivos e intenções no âmbito do sentido e significado da vida; e desenvolvimento pessoal contínuo, ligado com a capacidade de se abrir a novas experiências e se adequar aos novos desafios de cada fase de vida (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Em síntese, são os conceitos de autoaceitação, relações pessoais, autonomia, domínio ambiental, sentido de vida e desenvolvimento pessoal que definem o bem-estar psicológico. Assim, o conceito surgiu da tentativa de capturar os aspetos do funcionamento humano, relativamente estáveis, que podem ter maior probabilidade de originar experiências positivas (Siqueira, 2008). O bem-estar psicológico inclui o bem-estar social, ligado à componente pública da vida do indivíduo, em matéria de solidariedade, cooperação e simpatia para com os outros e o bem-estar emocional que está ligado a uma dimensão do bem-estar subjetivo que inclui um sentimento relativamente permanente de satisfação com a vida. O bem-estar social está ligado à qualidade do funcionamento do indivíduo com o seu ambiente social (*e.g.*, vizinhos, colegas e amigos), inclui as tarefas sociais de interrelação do sujeito com a comunidade, divididas em cinco dimensões: 1) *aceitação social*, que se traduz-se no funcionamento do indivíduo na esfera pública, especificamente no que diz respeito à facilidade e confiança que mostra em expressar-se com os outros, transmitindo uma visão construtiva da natureza humana; 2) *atualização social*, integra a forma como o indivíduo avalia o potencial da sociedade referente ao papel das instituições e dos cidadãos; 3) *contribuição social*, relativa à avaliação que o indivíduo faz do seu valor e da sua contribuição enquanto cidadão; 4) *coerência social*, referente ao nível de acordo que o sujeito manifesta entre a avaliação que faz da qualidade da organização social e a previsibilidade que percebe desse próprio funcionamento social; e 5) *integração social*, ligada ao sentido de pertença que o sujeito tem relativamente à sua comunidade e à convicção de que possui valores e objetivos sociais comuns (Keyes & Magyar-Moe, 2003; Keyes, 1998). Relativamente ao bem-estar emocional, de acordo com Keyes & Magyar-Moe (2003), é construído a partir de uma espécie de balanço entre os afetos positivos e negativos, avaliados em quatro dimensões: 1) *afeto positivo*, ligado às vivências experienciais de alegria, de entusiasmo e de estar feliz com a sua vida; 2) *afeto negativo*, relativo às vivências desagradáveis que envolvem sofrimento emocional

com sentimentos de culpa, raiva ou medo; 3) *satisfação com a vida*, sentida a partir da concordância entre as necessidades motivacionais do sujeito e a sua realização, envolvendo sentimentos de domínio e de realização pessoal e social; e 4) *felicidade*, ligada aos sentimentos gerais de alegria, prazer, energia e entusiasmo com a vida (Keyes & Annas, 2009; Keyes & Magyar-Moe, 2003).

No geral, os modelos teóricos sobre o bem-estar têm sido criticados por apresentarem alguma fragilidade na operacionalização dos indicadores que lhe estão associados e na definição do próprio constructo (Wissing et al., 2019). Diversos autores sublinham que tem sido difícil definir os aspetos ligados ao bem-estar pelo facto de envolverem, para além de uma componente comportamental, uma componente subjetiva associada aos processos psicológicos internos de pensamentos e de emoções, que pretendem caracterizar um funcionamento humano *ideal* (Hefferon, Ashfield, Waters, & Synard, 2017; Zikmund, 2001). Alguns autores referem que as perspetivas sobre o bem-estar têm tido dificuldade em avançar, de forma consistente, porque não priorizam a utilização de metodologias de investigação qualitativas para entender as experiências de vida mais profundas na perspetiva do próprio sujeito (Hefferon et al., 2017; Wissing et al., 2019; Zhang & Chen, 2019). Na literatura revista sobre o estudo do bem-estar, alguns autores referem que a falta de consistência é visível no modo como o conceito é avaliado, referindo que a maioria das escalas utilizadas avaliam sintomas de ansiedade e de depressão, em vez dos aspetos positivos ligados às próprias conceptualizações de bem-estar (Zhang & Chen, 2019).

3.2.2. Modelos de saúde mental com dois fatores — bem-estar e *distress*.

No âmbito da psicologia positiva, sublinhou-se que a saúde mental não pode ser definida apenas pela ausência de doença mental, ficando em aberto a possibilidade de coexistência de um sentimento positivo de bem-estar com algum tipo de sentimento negativo associado às dimensões de sofrimento psíquico. Assim, alguns autores conceptualizam a saúde mental em modelos teóricos com dois fatores destintos, embora correlacionados — o bem-estar e a sintomatologia psicopatológica (Keyes & Martin, 2017; Massé et al., 1998; Suldo & Shaffer, 2008). Diversos estudos fundamentaram a bidimensionalidade da saúde mental, referindo que sujeitos com doença mental podem mostrar valores razoáveis de bem-estar e que sujeitos sem doença mental podem

apresentar sofrimento psíquico ligado aos domínios da ansiedade e da depressão (Greenspoon & Saklofske, 2001; Keyes, 2002, 2005; Lamers et al., 2011; Ng, 2017; Ryff et al., 2006; Suldo & Shaffer, 2008; Veit & Ware, 1983; Wissing et al., 2019; Zhang & Chen, 2019). Neste sentido, e a título de exemplo, Massé et al. (1998) referem que o *bem-estar* e o sofrimento psicológico (*distress* psicológico), embora possam surgir correlacionados, constituem duas dimensões do constructo mais amplo que é a saúde mental. “*A low level of psychological distress does not mean automatically a high level of subjective well-being. These are two different, though correlated, dimensions of a virtual concept of mental health*” (Massé et al., 1998, p. 497). Assim, os modelos teóricos de saúde mental surgem integrando, explicitamente, dois fatores: positivo, o bem-estar e negativo, os sintomas de sofrimento psíquico. No início do século XXI, diversos autores apresentaram modelos de saúde mental (Greenspoon & Saklofske, 2001; Keyes, 2002; Suldo & Shaffer, 2008) que, apesar de utilizarem designações diferentes em relação aos indicadores positivos — bem-estar subjetivo ou bem-estar psicológico e aos indicadores negativos — doença mental, sintomatologia psicopatológica ou *distress* psicológico, mostram uma estrutura bifatorial semelhante. Em geral, estes modelos integram dois eixos que correspondem aos fatores positivo e negativo e que se apresentam cruzados, sendo os quatro quadrantes deste cruzamento as quatro classes que definem a qualidade da saúde mental. De entre estes modelos, destacam-se o *Dual-Factor System of Mental Health* (Greenspoon & Saklofske, 2001; Lyons et al., 2013; Suldo & Shaffer, 2008), que surgiu na linha de investigação sobre o bem-estar subjetivo (BES) e o *Complete State Model of Mental Health* (Keyes & Martin, 2017; Keyes, 2002, 2005, 2006, 2007) no âmbito do desenvolvimento dos estudos sobre o conceito de bem-estar psicológico (BEP), sendo estes os dois modelos iniciais que deram origem a posteriores estudos. Passa-se à apresentação de cada um destes modelos.

Dual-Factor System of Mental Health. Nesta conceptualização, a saúde mental integra duas dimensões: o “bem-estar subjetivo” — de acordo com a conceção de Diener et al. (1997), e os “sintomas psicopatológicos” essencialmente ligados aos domínios da ansiedade e da depressão (Greenspoon & Saklofske, 2001). As duas dimensões variam num *continuum* de baixo a alto, constituindo dois eixos cruzados que resultam em quatro quadrantes: o primeiro, integra os indivíduos “*distressed*” que têm resultados altos em sintomas psicopatológicos e baixos em bem-estar; o segundo

quadrante, contém os indivíduos "*externamente adaptados*" porque apesar de terem resultados altos nos sintomas psicopatológicos, mostram um alto bem-estar; o terceiro, integra os sujeitos designados de "*bem adaptados*" que mostram resultados baixos nos sintomas psicopatológicos e altos no bem-estar; e o quarto e último quadrante, integra os indivíduos "*insatisfeitos*" que apesar de terem resultados baixos nos sintomas psicopatológicos também mostram resultados baixos no bem-estar. Os grupos dos sujeitos "*distressed*" e "*bem adaptados*" mostram que as duas dimensões, positivas e negativas, estão correlacionadas. Mas os grupos "*externamente adaptados*" e "*insatisfeitos*" desafiam nitidamente a conceptualização de um modelo unidimensional e mostram que as dimensões, positiva e negativa, num modelo bidimensional, podem não estar correlacionadas negativamente (Greenspoon & Saklofske, 2001). No âmbito de um estudo realizado em contexto escolar, os autores também sublinharam que os sujeitos do grupo dos "*insatisfeitos*", normalmente não são identificados nas avaliações de saúde mental, uma vez que não apresentam elevada sintomatologia psicopatológica, apesar de poderem manifestar notórias dificuldades em várias áreas da sua vida como, por exemplo, no desempenho escolar e nas relações interpessoais que constituem fatores importantes associados à qualidade do seu envolvimento na escola (Greenspoon & Saklofske, 2001). Estudos desenvolvidos no âmbito desta conceção, realizados em contexto escolar não universitário, têm vindo a corroborar os resultados do estudo original (Antaramian et al., 2010; Lyons et al., 2013; Suldo & Shaffer, 2008).

Complete State Model of Mental Health. No âmbito dos estudos sobre o conceito de bem-estar psicológico Keyes (2002) pretendeu alcançar uma conceção mais abrangente de saúde mental, propondo um modelo que designou *Complete State Model of Mental Health*. Este modelo integra três dimensões de bem-estar psicológico: *psicológico*, *social* e *emocional* (Keyes, 2002, 2005, 2006, 2007). À semelhança do modelo apresentado anteriormente (Greenspoon & Saklofske, 2001), também este modelo integra dois fatores destintos — "saúde mental" e "doença mental" — cada um situado teoricamente num eixo que varia num *continuum* de baixo a alto, sendo da conjugação dos resultados nos dois eixos que se consegue classificar o estado de saúde mental do sujeito. No âmbito desta conceptualização, o sujeito está no domínio da doença mental quando mostra um nível elevado de sintomatologia psicopatológica, podendo mostrar qualquer nível de bem-estar, e está no domínio da saúde mental quando apresenta baixo a moderado nível de sintomas psicopatológicos, podendo

apresentar qualquer nível de bem-estar. Então, a saúde mental de um sujeito pode classificar-se nos três seguintes estados: se apresentar níveis baixos a moderados de sintomas psicológicos e nível baixo de bem-estar, está num estado de *baixa saúde mental* ou de *languishing*: “[...] *a state of emptiness in which individuals are devoid of emotional, psychological, and social well-being, but they are not mentally ill*” (Keyes, 2006, p. 7); se apresentar um nível baixo de sintomas psicopatológicos e um nível alto de bem-estar, está num estado de *completa saúde mental* ou de *flourishing*; e, por último, se mostrar níveis baixos a moderados de sintomas psicopatológicos e um nível moderado de bem-estar, está num estado de *saúde mental moderada* (Keyes, 2002, 2005, 2006, 2007). Resumindo: “*Mental Health as a syndrome of symptoms of positive feelings and positive functioning in life. [...] Whereas the presence of mental health is described as flourishing, the absence of mental health is characterized as languishing in life*” (Keyes, 2002, p. 208).

Em suma, as abordagens que conceptualizam a saúde mental em modelos bidimensionais vieram evidenciar que as emoções associadas a sintomas de ansiedade e de depressão podem existir em pessoas sem doença mental, que mostram níveis adaptados de bem-estar, sendo estes sujeitos na maioria das vezes aqueles que, em contexto académico não são sinalizados como precisando de apoio, “passam por entre as redes de rastreamento” e, deste modo, raramente são ajudados a ultrapassar o sofrimento psíquico que estão a viver e que poderá ter consequências nefastas nos domínios, pessoal, académico, social e familiar (Greenspoon & Saklofske, 2001; Suldo & Shaffer, 2008). Num sentido mais geral, pode-se dizer que de acordo com determinado contexto psicossocial, as pessoas sentem emoções de felicidade e de infelicidade, de tristeza e de alegria, de amor e de raiva e mesmo na ausência de condições ideais de bem-estar lutam para atingir e manter a sua saúde mental (Hoisington et al., 2019; Massé, 2000; Massé et al., 1998).

Na presente tese, optou-se pela conceção de saúde mental com dois fatores: o bem-estar subjetivo, nas suas dimensões de satisfação com a vida e de controlo emocional; e o conceito de *distress* psicológico para designar o sofrimento psíquico ligado à ansiedade e à depressão. Preferiu-se a utilização do conceito de *distress* por se entender que melhor se liga aos objetivos da presente investigação. Segue-se a apresentação do enquadramento teórico do conceito de *distress* psicológico.

3.2.3. *Distress* psicológico.

O conceito de *distress* psicológico está associado aos aspetos negativos da saúde mental que remetem para o sofrimento psíquico, sobretudo relacionado com sentimentos de ansiedade e de depressão (Winefield et al., 2012). É um estado mental subjetivo desagradável que não deve ser confundido com psicopatologia, embora possa originar problemas de saúde mental e ter um impacto negativo no funcionamento socioemocional dos sujeitos (Bayram & Bilgel, 2008). Por exemplo, entre os estudantes de ensino superior (sujeitos da amostra do presente estudo), o *distress* psicológico é comum, face aos múltiplos desafios que encontram na vida académica, social e pessoal (Bayram & Bilgel, 2008; Dyrbye, Thomas, & Shanafelt, 2006).

De acordo com Ridner (2004), a definição de *distress* pode distinguir-se em duas abordagens de estudo: *distress físico*, desconforto perante a dor física; e *distress psicológico*, emoção relacionada com a angústia vivida em contextos de excessivo *stress*. No âmbito da presente pesquisa, considerou-se apenas o estudo do conceito de *distress psicológico*. Assim, este conceito é considerado como um estado emocional único e desconcertante, sentido como reação a exigências, ou *stressores* específicos, que resultam num dano mental (Massé, 2000; Ridner, 2004). Com o objetivo de criar uma lista de sintomas de *distress*, Massé et al. (1998) realizaram um estudo com uma amostra aleatória de 179 sujeitos, no qual foi solicitado aos participantes que descrevessem com grande detalhe um episódio recente em que tivessem sentido grande sofrimento psíquico e relatassem como essa vivência tinha afetado o seu quotidiano. Num segundo tempo, estas respostas foram submetidas a procedimentos de tratamento estatísticos até chegar à identificação de quatro fatores principais, subjacentes ao conceito de *distress*: 1) desvalorização; 2) irritabilidade/agressividade; 3) ansiedade/depressão; e 4) desmotivação. Os autores também encontraram evidências empíricas que sustentam que a perceção do sofrimento psicológico é influenciada por dimensões socioculturais (Massé, 2000; Massé et al., 1998).

Ridner (2004) refere que o conceito de *distress* psicológico apresenta cinco características: 1) autoperceção de incapacidade para lidar com os problemas que o elemento *stressor* lhe provoca; 2) mudança de um estado emocional estável para um estado de ansiedade, depressão, desmotivação, irritabilidade, agressividade e autodepreciação; 3) desconforto emocional resultante do sofrimento psicológico; 4) comunicação do desconforto emocional através de sinais evidentes ou subtis, como a

falta de concentração, as expressões faciais de tristeza, os medos irracionais ou as insónias; 5) e desgaste emocional que pode afetar o funcionamento biosociopsicológico (Ridner, 2004).

Especificamente, no âmbito do contexto educativo, os elementos *stressores* que antecedem o *distress* podem resultar de situações internas ou externas que envolvem necessidades não satisfeitas dos estudantes como, por exemplo, não ter poder económico para acompanhar as solicitações da vida académica, não ser capaz de se integrar socialmente, ter perceções, reais ou imaginadas, de ameaças pessoais, como violência e discriminação social (Andrews & Wilding, 2004). Qualquer um destes elementos *stressores* provocam no sujeito sentimentos de impotência e de incapacidade para ultrapassar a situação, resultando daí o *distress* psicológico (Massé, 2000; Ridner, 2004).

As consequências do *distress* psicológico podem provocar danos e ser avaliadas num continuum, do negativo para o positivo. Se o desgaste emocional sofrido durante um período de *distress* for ultrapassado por remoção do elemento *stressor*, ou por enfrentamento e resolução da situação, pode proporcionar ao sujeito, o regresso a um funcionamento estável com acréscimo de maturidade psicológica e, portanto, ter uma consequência positiva (Ridner, 2004). Considera-se que o sujeito atinge uma maior maturidade, porque, ao elaborar a sua experiência de sofrimento psicológico, reconstrói e fortalece padrões intra e interrelacionais positivos que aumentam a sua capacidade de resiliência e o tornam mais capaz de enfrentar novas adversidades (Cyrulnik, 2003; Ridner, 2004). Um caso de *distress* psicológico, no ambiente académico, que pode ter consequências negativas ou positivas, pode ser ilustrado com a pressão que acontece nas épocas de exame que se podem considerar como acontecimentos *stressores*. Alguns estudantes são particularmente vulneráveis e durante estes períodos podem sentir um *distress* que poderá levar a perturbações emocionais mais complexas, com graves emoções de autodesvalorização, tendo esse estado de *distress* consequências negativas. Para outros, no entanto, esse período de *distress* pode funcionar sobretudo como propulsor do estudo, tendo uma consequência positiva que se pode refletir num sentimento de valorização e de maior confiança em si próprio (Andrews & Wilding, 2004; Ayala & Manzano, 2018; Durand-Bush, McNeill, Harding, & Dobransky, 2015). Alguns autores referem que o bem-estar e o *distress*, apesar de serem conceitos distintos, têm níveis de associação entre si que podem variar no mesmo indivíduo, em função da intensidade e da duração da ação de determinados *stressores* ambientais,

podendo em determinadas situações surgirem de tal forma correlacionados negativamente que parecem polos opostos de uma única dimensão (Larsen, McGraw, & Cacioppo, 2001; Warr, Barter, & Brownbridge, 1983; Winefield et al., 2012; Zautra, Affleck, Tennen, Reich, & Davis, 2005; Zautra, Berkhof, & Nicolson, 2002).

Consideraram-se alguns aspetos do enquadramento teórico do conceito de *distress*, na secção seguinte, passa-se à apresentação de alguns estudos sobre a saúde mental dos estudantes de ensino superior que, dada a especificidade das exigências do contexto académico universitário e das características da fase de desenvolvimento psicológico em que se encontram, têm sido alvo de pesquisa específica.

3.2. A saúde mental nos estudantes de ensino superior

A investigação com estudantes, de um modo geral, tem vindo a evidenciar, que a entrada para o ensino superior melhora os níveis de satisfação com a vida, na medida em que está associada ao desenvolvimento de sentimentos de pertença e de identificação com a instituição de ensino (Civitci, 2015). No entanto, o esforço psicológico que os estudantes desenvolvem no sentido de se adaptarem à nova situação, também pode envolver complexos desafios sociais e emocionais que originam dificuldades acrescidas. Neste sentido, os estudantes universitários têm sido considerados como uma possível população de risco, no âmbito da saúde mental (Adlaf et al., 2001; Almeida et al., 2002). Os resultados de um estudo longitudinal realizado nos Estados Unidos, com uma amostra aleatória de 2798 estudantes, apontaram para o facto de os três tipos mais comuns de distúrbios emocionais entre jovens adultos serem a depressão, a ansiedade e as perturbações alimentares (Eisenberg et al., 2009). Tem sido identificada uma prevalência nas perturbações depressivas com consequências na resolução das tarefas de desenvolvimento, no desempenho académico e no aumento da ansiedade relativamente à pressão dos exames e às relações interpessoais (Almeida & Cruz, 2010; Eisenberg et al., 2009; Santos, Veiga, & Pereira, 2012).

Na opinião de alguns profissionais que trabalham nos serviços de apoio e aconselhamento do ensino universitário, o número de estudantes que sofrem de distúrbios relacionados com a depressão, ansiedade e pensamentos suicidas tem crescido nos últimos anos (Gallagher, 2014). Vários estudos realizados em diversos países dão suporte às opiniões destes investigadores e revelam que grande parte da população estudantil do ensino superior tem notórios índices de perturbação

socioemocional (Adlaf et al., 2001; Blanco & Okuda, 2008; Castillo & Schwartz, 2013; Cook, 2007; Eisenberg et al., 2009). No mesmo sentido, uma pesquisa realizada no Reino Unido (Bewick, Gill, Mulhern, Barkham, & Hill, 2008), com uma amostra de estudantes de quatro instituições de ensino superior, evidenciou que 29% dos estudantes mostraram níveis clínicos de *distress* psicológico, sendo 8% de elevada gravidade. Também um estudo realizado em duas universidades da Austrália, com uma amostra de 6479 estudantes (Stallman, 2010), mostrou que uma grande percentagem de estudantes (83.9%) relatou níveis elevados de sintomas de ansiedade e depressão. No mesmo sentido, os resultados de um estudo com 1119 estudantes de oito universidades de Hong Kong (Lun et al., 2018) mostraram 68.5% dos estudantes com sintomas depressivos; 9% com sintomas depressivos graves, 54.4% com sintomas moderados de ansiedade e 5.8% com sintomas graves de ansiedade. Os autores salientam que estas percentagens foram notoriamente superiores às encontradas dez anos antes, nos resultados de uma pesquisa semelhante realizada pela universidade de Hong Kong, aumento que atribuem à crescente pressão académica, às incertezas nas perspetivas de carreira e à instabilidade no ambiente socioeconómico e político (Lun et al., 2018). Esta recente crise de diminuição da saúde mental no ensino superior, de acordo com Flat (2013), pode ser explicada através de seis fatores: 1) a exigência académica; 2) os encargos financeiros; 3) o aumento da acessibilidade ao ensino superior; 4) o aumento da proporção de estudantes do sexo feminino; 5) o aumento do uso de tecnologia; e 6) a mudança drástica do estilo de vida dos estudantes (Flat, 2013). Estes seis fatores são analisados em seguida.

A exigência académica. Num estudo com uma amostra de 1455 estudantes universitários norte-americanos, 53% relataram ter mais sintomas depressivos desde o início da faculdade e 9% referiram ter já pensado em suicídio neste mesmo período de tempo, sendo a exigência ligada aos resultados escolares uma das causas mais mencionadas (Furr, Westefeld, McConnell, & Jenkins, 2001). Muitos estudantes começam os estudos superiores com expectativas de notas altas, mas nem todos são capazes de alcançar as notas que esperam e, à medida que as expectativas se confrontam com a realidade, os estudantes ficam em pânico e, em alguns casos, entram em crise de identidade (Flat, 2013).

O aumento dos encargos financeiros. Guo, Wang, Johnson, e Diaz (2011) encontraram, numa amostra de 560 estudantes norte-americanos, resultados de altos

níveis de stress nos últimos anos de frequência da faculdade relacionados com a recessão económica atual, especialmente no que toca às condições de empregabilidade (Guo et al., 2011). Alguns estudos sugerem que o aumento dos encargos financeiros pela parte dos estudantes pode ser uma das causas dos níveis elevados de depressão e ansiedade no ensino superior (Andrews & Wilding, 2004; Bhullar, Hine, & Phillips, 2014; Eisenberg et al., 2009; Richardson, Elliott, Roberts, & Jansen, 2017).

O aumento da população de estudantes. A maior acessibilidade ao ensino tem aumentado o número de estudantes provenientes de meios socioeconomicamente desfavorecidos, que frequentemente estão em maior risco de sofrimento psíquico (Flat, 2013). Neste grupo, o risco mais elevado de *distress* pode estar relacionado com fatores ligados à falta de apoio económico e social, com exigências e expectativas elevadas dos pais e com a sensação de isolamento em relação aos colegas, causada pelo efeito diário de “microagressões” raciais ou sociais (Twenge et al., 2010).

O aumento da população feminina. Alguns estudos têm constatado diferenças de género em relação aos problemas emocionais e também em relação à procura de ajuda para resolver esses problemas, sendo as estudantes do sexo feminino as que em maior número pedem e recorrem à ajuda psicológica (Flat, 2013; Gallagher & Taylor, 2014). Em Portugal, a população feminina apresenta mais perturbações depressivas e de ansiedade, enquanto a população masculina apresenta mais perturbações do controlo dos impulsos (Caldas-de-Almeida et al., 2006), sendo também os estudantes masculinos, particularmente no contexto de ensino superior nacional e internacional, os que mostram as maiores taxas de abuso no consumo de álcool e de substâncias nocivas à saúde (Davies, Shen-Miller, & Isacco, 2010; Dias et al., 2001; Santos, 2011; Wood, 2012).

A utilização alargada das tecnologias. Uma das características mais específicas da atual população jovem, designada habitualmente por geração dos *millennials* (Lenhart, Purcell, Smith, & Zickuhr, 2010), é a utilização alargada das tecnologias e particularmente das redes sociais. Alguns autores defendem que a necessidade de estar “*always on*”, apesar de não constar oficialmente no âmbito das perturbações aditivas, é perigosa e pode ser mais problemática para os estudantes que apresentam traços de ansiedade e depressão (Christakis, 2010; Widyanto & Griffiths, 2006). Num estudo realizado em Espanha com uma amostra de 337 estudantes, 6.2% dos estudantes correspondiam ao diagnóstico de “utilizador patológico da internet” e 10.4% ao de

utilizadores excessivos de telemóvel. Os estudantes destas duas condições apresentavam maior incidência de sinais de sofrimento emocional, tais como insónia, queixas somáticas, disfunção social, depressão e ansiedade (Jenaro, Flores, Gómez-Vela, González-Gil, & Caballo, 2007). Ainda num outro estudo com uma amostra de 4163 estudantes americanos entre os 20 e os 24 anos, os autores encontraram uma associação significativa entre o uso excessivo do telemóvel, a depressão e os distúrbios de sono (Thomée, Härenstam, & Hagberg, 2012).

As alterações no estilo de vida. Este último domínio diz respeito aos hábitos desenvolvidos pelos estudantes relacionados com o tipo de dieta, o exercício físico, o consumo de álcool, o comportamento sexual e os hábitos de sono (Flat, 2013). Esta etapa de vida pressupõe hábitos diferentes daqueles que predominavam no período escolar pré-universitário; nesta fase os estudantes têm maior responsabilidade na gestão do seu tempo (*e.g.*, o tempo de sono, de estudo, de lazer, de atividade física) e maior autonomia nas suas escolhas (*e.g.*, os acontecimentos sociais em que querem participar, os horários, os conteúdos das refeições, os comportamentos sexuais e o consumo de bebidas alcoólicas), aspetos que podem constituir-se como fatores de desregulação e vulnerabilidade psíquica (Almeida & Cruz, 2010; Andrews & Wilding, 2004; Santos, 2011). Os resultados de uma pesquisa com uma amostra de 374 estudantes universitários, com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos, indicaram como causas principais de ansiedade as seguintes preocupações: desempenho escolar, planos futuros de emprego, preocupações financeiras, qualidade do sono, relacionamento com colegas ou amigos, relacionamento com familiares, saúde, imagem corporal e autoestima (Beiter et al., 2015). Também um estudo com estudantes universitários norte-americanos (Jones, Park, & Lefevor, 2018) mostrou que as principais variáveis positivamente associadas ao *distress* psicológico são as dificuldades financeiras, a falta de apoio da família e dos colegas e a pressão académica. Em Portugal, os resultados de um estudo realizado no contexto de ensino superior (Veríssimo, Costa, Gonçalves, & Araújo, 2010) mostraram que os principais fatores de ansiedade nos estudantes são as preocupações com os exames (25%), a autoestima e o bem-estar (22%), as interações sociais (13%) e as condições financeiras (8%).

Os estudos revistos no âmbito do ensino superior, no geral, mostraram percentagens elevadas de estudantes com resultados superiores em sintomatologia de ansiedade e depressão, indicando uma tendência crescente nos últimos anos

relativamente a esses mesmos resultados (Bayram & Bilgel, 2008; Beiter et al., 2015; Bhat U. et al., 2018; Gallagher, 2014; Jaisoorya et al., 2017). Contudo, Sharkin (2006) refere que podem existir limitações metodológicas, em grande parte destes estudos, já que, na sua maioria, são realizados por psicólogos que trabalham nos Serviços de Psicologia do ensino superior, o que pode ter originado uma observação enviesada. Acrescenta, no entanto, que também é possível que o agravamento da saúde mental dos estudantes esteja relacionado com a mesma tendência que se verifica na população em geral (Sharkin, 2006). Neste sentido, vejam-se os dados registados pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 2001, referindo que a percentagem mundial de incapacidade da população adulta por perturbações emocionais e comportamentais foi de 10%, indicando como principais causas a depressão, o uso de álcool, a esquizofrenia e as perturbações compulsivas (World Health Organization [WHO], 2001). Em 2013, no âmbito do *Mental Health Action Plan 2013-2020*, estimou-se que até ao ano de 2020 cerca de 15% da população adulta em todo o mundo mostrará incapacidade, continuando a ser a depressão a causa mais frequente (World Health Organization [WHO], 2013). Também em Portugal, um Estudo Epidemiológico sobre Saúde Mental realizado na população em geral (não clínica) mostrou a ansiedade como a causa principal de incapacidade, seguindo-se a depressão, as perturbações do controlo dos impulsos e o abuso de substâncias químicas (Xavier, Baptista, Mendes, Magalhães, & Caldas-de-Almeida, 2013).

Andrews e Wilding (2004) consideram que, para compreender se existem fatores académicos responsáveis pelo decréscimo de saúde mental nos estudantes universitários, é necessário analisar se há diferenças significativas entre os níveis de *distress* dos estudantes antes da entrada para o ensino superior e durante a frequência. Com o objetivo de compreenderem se o ambiente universitário tem impacto nos níveis de ansiedade e de depressão dos estudantes, estes autores realizaram uma pesquisa longitudinal, com uma amostra de 351 estudantes, desde o início do ensino superior até, aproximadamente, o meio da realização da licenciatura; os resultados encontrados sublinharam que 29% dos estudantes mostraram um agravamento nos seguintes aspetos: maiores dificuldades financeiras; aumento da depressão; maiores dificuldades de relacionamento social; e aumento da ansiedade (Andrews & Wilding, 2004). Contudo, segundo os mesmos autores, os resultados deste estudo refletem uma situação complexa, pois 36% dos estudantes melhoraram dos seus sintomas de depressão e de ansiedade, com a entrada no ensino superior (Andrews & Wilding, 2004), o que indica

terem ocorrido também mudanças positivas nos estudantes que entraram no ensino superior, apesar de inicialmente terem revelado sinais de depressão e ansiedade. De acordo com os autores, esta remissão dos sinais de sofrimento em 36% dos estudantes poderá estar relacionada com a oportunidade de desenvolverem novas relações interpessoais mais satisfatórias no âmbito do contexto de ensino superior (Andrews & Wilding, 2004).

Em jeito de síntese, pode-se dizer que a maioria dos estudos revistos destacam fatores específicos, pessoais e contextuais, que podem estar associados à qualidade da saúde mental dos estudantes no ensino superior. Passa-se, em seguida, à caracterização de instrumentos de avaliação de saúde mental, centrados na avaliação do bem-estar e do *distress*, no contexto de ensino superior.

3.3. Avaliação do bem-estar e do *distress*

Optou-se nesta secção pela seleção e apresentação de instrumentos que avaliam os aspetos positivos do bem-estar, seguindo-se a apresentação dos instrumentos que avaliam as dimensões negativas ligadas ao *distress* psicológico e, depois, aqueles que avaliam aspetos relativos aos dois conceitos. Dadas as opções metodológicas feitas na presente tese, privilegiou-se a escolha de instrumentos de autorrelato através de questionário com resposta Likert. Passa-se à apresentação das características gerais dos instrumentos de avaliação, referindo estudos realizados com amostras de estudantes de ensino superior ou de jovens saudáveis (população não clínica) com idades situadas no período etário semelhante ao dos estudantes universitários.

3.3.1. Bem-Estar.

Apresentam-se quatro escalas de avaliação do bem-estar, por ordem decrescente de atualidade. A razão da escolha destes instrumentos prende-se com o facto de avaliarem apenas aspetos positivos e de terem vindo a ser utilizados em amostras de estudantes do ensino superior.

Mental Health Continuum - Long Form (MHC-LF; Keyes, 2002). Trata-se de um instrumento que avalia o bem-estar psicológico em três níveis: *flourishing* (alto

nível de bem-estar); *languishing* (baixo nível de bem-estar); e *saúde mental moderada* (nível intermédio de bem-estar). É constituído por 40 itens que estão divididos em três subescalas: *bem-estar positivo*, com 7 itens; *bem-estar psicológico*, com 18 itens distribuídos por seis dimensões, cada uma com 3 itens; e *bem-estar social*, com 15 itens distribuídos por cinco dimensões, cada uma com 3 itens. É um instrumento de autorrelato com respostas em escala de Likert, de 1 (nunca) a 5 (quase todos os dias). Existe, também, a versão reduzida — *Mental Health Continuum - Short Form* (MHC-SF; Keyes 2005, 2013), com um total de 14 itens, divididos pelos três domínios: *bem-estar emocional*, com 3 itens ligados a três dimensões — *feliz, satisfeito e interessado na vida*; *bem-estar psicológico*, com 6 itens relativos a seis dimensões — *autoaceitação, autonomia, propósito na vida, crescimento pessoal, domínio ambiental, e relações positivas com os outros*; e *bem-estar social*, com 5 itens ligados a cinco dimensões — *aceitação dos outros, coerência social, integração social, contribuição social e crescimento social*. Esta versão reduzida foi utilizada num estudo realizado com uma amostra de 1448 sujeitos, da população saudável portuguesa, e os resultados mostraram valores elevados de consistência interna de .93 (*Alfa* de Cronbach) para a escala total, bem como confirmaram a estrutura fatorial tripartida do MHC-SF (Fonte, Silva, Vilhena, & Keyes, 2019). Também os resultados de um estudo realizado no contexto de ensino superior português (Figueira, 2013), com uma amostra de 465 estudantes, confirmou o modelo tridimensional e as qualidades psicométricas, indicando valores de consistência interna superiores a .80 (*Alfa* de Cronbach) na escala total e em cada uma das três subescalas. Assim, o MHC-SF mostra ser um instrumento de avaliação do bem-estar adequado ao contexto de ensino superior.

Subjective Vitality Scale (SVS; Ryan & Frederick, 1997). A definição do conceito de vitalidade subjetiva está ligada à percepção que o sujeito tem da energia física e mental que possui, sendo considerada uma dimensão do constructo de bem-estar subjetivo (Ryan et al., 2010). Os autores construíram esta escala a partir de vários estudos até chegarem à forma unifatorial de avaliação da dimensão de vitalidade subjetiva (Ryan & Frederick, 1997). A SVS integra 7 itens (*e.g.*, “Tenho energia e ânimo”; “Sinto-me vivo e cheio de vitalidade”), com resposta Likert, de 1 (nada verdadeiro) a 7 (totalmente verdade). Este instrumento revelou boas qualidades psicométricas com valores de consistência interna de .84 (*Alfa* de Cronbach). A Escala de Vitalidade Subjetiva foi utilizada num estudo realizado no contexto de ensino

superior português (Lemos, Gonçalves, & Coelho, 2011), com uma amostra de 228 estudantes do segundo ano de várias licenciaturas, e manifestou qualidades psicométricas semelhantes às da versão original.

Ryff's Scales of Psychological Well-being (RSPWB; Ryff, 1989). Este instrumento foi desenvolvido com o objetivo de avaliar as seis dimensões decorrentes da formulação teórica do modelo do bem-estar psicológico (Ryff & Keyes, 1995). Integra seis dimensões: 1) *Auto aceitação*; 2) *Relações positivas com os outros*; 3) *Autonomia*; 4) *Domínio do ambiente*; 5) *Propósito de vida*; e 6) *Crescimento pessoal*. Trata-se de um instrumento de autorrelato, com resposta Likert, de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo totalmente). A versão final (Schmutte & Ryff, 1997) integra 84 itens, 14 em cada uma das subescalas, com itens formulados positivamente e negativamente na mesma proporção, correspondendo a uma operacionalização bipolar de cada dimensão. Estas seis subescalas revelaram boas qualidades psicométricas nos valores de consistência interna, variando de .86 a .93 (*Alfa* de Cronbach). No ensino superior, Calderon *et al.* (2019) realizaram um estudo, com uma amostra de 253 estudantes universitários vietnamitas, e desenvolveram uma versão reduzida da RSPWB com 28 itens. Os autores referem que esta versão mostrou boas qualidades psicométricas e suporta a estrutura multidimensional dos seis fatores, e consideram que é adequada para avaliar o bem-estar dos estudantes de ensino superior. Contudo, alguns estudos encontraram fortes correlações entre as seis dimensões e não corroboraram a estrutura de seis fatores (Van-Dierendonck, 2004; Van-Dierendonck, Díaz, Rodríguez-Carvajal, Blanco, & Moreno-Jiménez, 2008).

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE; Rosenberg, 1965). Considerou-se este instrumento no âmbito do estudo da avaliação do bem-estar porque, de acordo com Ryff (1989), a autoestima tem fortes semelhanças com o conceito de autoaceitação teorizado nos modelos do bem-estar. De acordo com Schimmack e Diener (2003), a autoestima *explícita* é um fator preditivo significativo de todas as medidas de bem-estar subjetivo. Estudos realizados em contexto universitário (Dogan, Totan, & Sapmaz, 2013; Li, Lan, & Ju, 2015) têm mostrado resultados que indicam que a autoestima está relacionada com o bem-estar psicológico e subjetivo. A RSE é uma escala unifatorial que integra 10 itens, com itens positivos (*e.g.*, “Sinto que sou uma pessoa de valor”) e itens negativos (*e.g.*, “Sinto que sou um inútil”). É um instrumento de autorrelato, com respostas que se apresentam sob a forma de escala Likert, de 1 (discordo totalmente) a 6 (concordo

totalmente). Em vários estudos no âmbito do ensino superior (Dias, 2006; Dogan et al., 2013; Li et al., 2015; Martín-Albo, Núñez, Navarro, & Grijalvo, 2007) têm sido mostradas as qualidades psicométricas de confiabilidade e de validade da RSE, indicando que se trata de um instrumento de avaliação adequado para este contexto de ensino.

3.3.2. Distress psicológico.

Apresentam-se em seguida quatro escalas de avaliação do *distress*, por ordem decrescente de atualidade. A razão da escolha dos primeiros três instrumentos está ligada ao facto de terem sido construídos especificamente para a população de estudantes do ensino superior. Enquanto a seleção do quarto instrumento prende-se com o facto de ter sido amplamente utilizado em diversos países, em amostras não clínicas, e também com estudantes do ensino superior.

University Student Depression Inventory (USDI; Khawaja & Bryden, 2006). O USDI foi desenvolvido com o objetivo de avaliar os sintomas de depressão em estudantes universitários. De acordo com os autores (Khawaja & Bryden, 2006) o USDI avalia um conjunto de sintomas depressivos encontrados em estudantes universitários que diferem dos da depressão clínica. É constituído por 30 itens, divididos por três subescalas: *Letargia*, com 9 itens ligados a sentimentos de baixa energia, cansaço físico, exaustão mental e incapacidade de se concentrar nas tarefas (e.g., “As tarefas diárias levam-me mais tempo do que era costume”); *Cognitivo/Emocional*, com 14 itens que avaliam ideação suicida, baixa autoavaliação e pessimismo (e.g., “Sinto que não consigo controlar as minhas emoções”); e *Motivação Académica*, com 7 itens sobre motivação e procrastinação relacionadas com o estudo (e.g., “Tenho dificuldade em concluir as tarefas de estudo”). As respostas são referentes às últimas duas semanas e variam de 1 (nunca) a 5 (sempre), sendo as pontuações mais altas indicativas de níveis mais altos de sintomas de depressão nos estudantes. A análise fatorial confirmou a estrutura tridimensional deste instrumento e os valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) foram de .95 para a escala total e de .84 a .92 nas três subescalas. O USDI é considerado um instrumento de avaliação dos sintomas de depressão confiável no contexto específico do ensino superior (Khawaja & Bryden, 2006).

Hassles Assessment Scale for Students in College (HASSC; Sarafino & Ewing, 1999). Esta escala de autorrelato avalia os acontecimentos quotidianos desagradáveis da vida dos estudantes, que se constituem como elementos *stressores*. O conceito *Hassle* é definido como uma espécie de aborrecimento que resulta de situações irritantes ou desagradáveis (e.g., pressões de tempo, conflitos interpessoais, acontecimentos imprevistos), que provocam ansiedade (Sarafino & Ewing, 1999). A HASSC é constituída por 54 itens, referentes a aspetos que podem constituir-se como *aborrecimentos* (e.g., “Comportamento social irritante de outros — e.g., rude, imprudente, sexista / racista”; “Perder ou extraviar coisas — e.g., chaves, livros”) que devem ser avaliados em três dimensões: *frequência*; *desagrado* (*unpleasantness*); e *duração* (*dwelled*) — tempo durante o qual o sujeito ficou a *ruminar* sobre o aborrecimento. Para cada uma das três dimensões, as respostas a cada item são dadas sob a forma de escala de Likert: de 0 (nunca) a 5 (muitas vezes) para a dimensão frequência; de 0 (nada) a 4 (extremamente) para o nível de desagrado; e de 1 (quase nada) a 5 (muito), para a duração do tempo em que o estudante se sentiu afetado. Apesar de esta escala (HASSC) não mostrar uma estrutura fatorial, os resultados de estudos comparativos com outros instrumentos de avaliação da ansiedade mostram que é um instrumento confiável e válido para avaliar o *stress* dos estudantes no ensino superior (Sarafino & Ewing, 1999).

Student Life Stress Inventory (SSI; Gadzela, 1991). A primeira versão deste instrumento de avaliação do *stress* consistiu em 51 itens organizados em 2 secções, uma indicando diferentes tipos de *stressores* e outra, diferentes tipos de *reações* dos estudantes aos *stressores* percebidos. Os diferentes *stressores* estão divididos em 5 categorias: *frustrações* (e.g., “Sinto que me foram negadas oportunidades, apesar das minhas qualificações”); *conflitos* (e.g., “Senti conflito face a duas ou mais alternativas indesejáveis”); *pressões* (e.g., “Experimentei pressão em situação de competição no jogo, no trabalho ou em relacionamentos sociais”); *mudanças* (e.g., “Experimentei mudanças que atrapalharam a minha vida e/ou os meus objetivos”); e *stressores autoimpostos* (e.g., “Como pessoa eu gosto de competir e vencer”). Por seu turno, os diferentes tipos de *reações aos stressores* estão distribuídos por quatro categorias: *fisiológicas* (e.g., “Teve dores de cabeça, enxaquecas, hipertensão, batimentos cardíacos rápidos”); *emocionais* (e.g., “Sentiu medo, ansiedade, preocupação”); *comportamentais* (e.g., “Fumou excessivamente”); e *cognitivas* (e.g., “Pensou e analisou se as estratégias

que usava eram as mais eficazes”). As respostas são pontuadas sob a forma de escala Likert, de 1 (nunca) a 5 (na maioria das vezes), sendo as pontuações mais altas indicativas de maior nível de stress dos estudantes. Esta primeira versão do SSI mostrou uma consistência interna (*Alfa* de Cronbach) de .76 (Gadzella, 1994). O instrumento foi posteriormente revisto (SSI-R), tendo as suas qualidades psicométricas sido melhoradas (Gadzella, Baloglu, Masten, & Wang, 2012). O SSI é considerado um instrumento confiável para avaliar o stress dos estudantes de ensino superior, como mostram os resultados de vários estudos (Hamaideh, 2011; Karaman, Lerma, Vela, & Watson, 2019; Misra & Castillo, 2004).

General Health Questionnaire (GHQ; Goldberg e Hillier, 1979). Este instrumento foi concebido como instrumento de rastreio de saúde mental na população normal e já foi traduzido e validado em mais de 40 países (Nerdrum, Rustøen, & Rønnestad, 2006). Existem cinco versões que variam em número de itens (12, 20, 28, 30 e 60) e nos fatores avaliados. Na presente pesquisa, optou-se pela caracterização da versão de 12 itens (GHQ-12) por ser a mais utilizada na avaliação do *distress* psicológico em estudantes do ensino superior. Encontram-se estudos de Adlaf *et al.* (2001), no Canadá, e de Nerdrum, Rustøen, e Rønnestad (2006), na Noruega. O GHQ-12 avalia dois fatores, cada um com seis itens: *ansiedade/depressão* (e.g., “Perdeu o sono por causa das preocupações”); e *disfunção social* (e.g., “Foi capaz de tomar decisões”). É um instrumento de autorrelato com respostas referentes “às duas últimas semanas” que variam de 1 (menos do que o habitual) a 4 (muito mais do que o habitual). Os resultados dos estudos realizados em contexto universitário (Adlaf *et al.*, 2001; Nerdrum *et al.*, 2006) confirmaram a estrutura bifatorial deste instrumento e indicaram a sua adequada utilização na avaliação do *distress* em estudantes de ensino superior.

3.3.3. Bem-Estar e *distress*.

Apresentam-se em seguida, por ordem decrescente de atualidade, duas escalas de avaliação que integram dimensões do bem-estar e do *distress*. A razão da escolha destas escalas prende-se com o facto de terem vindo a ser utilizados no contexto português, em amostras de estudantes do ensino superior.

Inventário de Stress em Estudantes Universitários (ISEU; Pereira *et al.*, 2004).

Este instrumento é constituído por 50 itens, organizados em quatro subescalas: Ansiedade de avaliação (*e.g.*, “Fico muito ansiosa com as minhas classificações escolares”); Autoestima e Bem-Estar (*e.g.*, “Não gosto do meu corpo, causa-me desconforto”); Ansiedade Social (*e.g.*, “Sinto-me inibida na frente de pessoas que conheço mal”); e Problemas Socioeconómicos (*e.g.*, “Os problemas da minha família causam-me tensão”). As respostas são do tipo Likert de 1 (Discordo totalmente) a 5 (Concordo totalmente), sendo as pontuações mais altas indicadoras de maior stress. A análise fatorial confirmou a estrutura quadridimensional, e os valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) foram de .90 para a escala total (Pereira et al., 2004). A versão reduzida do ISEU, com 24 itens distribuídos pelas mesmas quatro subescalas da versão original, tem sido utilizada em vários estudos, no contexto de ensino superior (Anjos et al., 2015; Luz, Castro, Couto, Santos, & Pereira, 2009), e os resultados desses estudos mostram valores de consistência interna próximos aos encontrados nos estudos iniciais.

Mental Health Inventory (MHI-38; Veit & Ware, 1983). Este instrumento, que pretende avaliar os níveis de bem-estar e de *distress* psicológico na população saudável, foi inicialmente adaptado para o contexto português por Pais-Ribeiro (2001). Este processo de validação e adaptação para a população portuguesa incidiu sobre uma amostra de 609 estudantes do ensino secundário e universitário, com idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos (Pais-Ribeiro, 2001). Trata-se de um questionário de autorrelato, com resposta tipo Likert com 6 pontos, de 1 (“nunca”) a 6 (“sempre”). É constituído por 38 itens (com 21 itens de resposta invertida), distribuídos por duas subescalas: *Bem-Estar Positivo*, com 14 itens, e *Distress Psicológico*, com 24 itens. A primeira subescala engloba duas dimensões: *Afeto positivo*, com 11 itens (*e.g.*, “Tem se sentido feliz e satisfeito com a sua vida”); e *Laços Emocionais*, com 3 itens (*e.g.*, “Com que frequência se sentiu amado e querido”). A escala de *Distress Psicológico* inclui três dimensões: *Ansiedade*, com 10 itens (*e.g.*, “Durante quanto tempo se sentiu muito nervoso/a”); *Depressão*, com 5 itens (*e.g.*, “Durante quanto tempo se sentiu triste e em baixo”); e *Perda de Controlo Emocional/Comportamental*, com 9 itens (*e.g.*, “Com que frequência se sentiu como se fosse chorar”). Os resultados do MHI-38 resultam do somatório das pontuações obtidas em todos os itens, sendo os valores mais elevados correspondentes a superior saúde mental. O estudo da validação e adaptação ao contexto português apresentou resultados com valores de consistência

interna (*Alfa* de Cronbach) semelhantes aos da versão original de Veit e Ware (1983): .96 para a escala total; .91 para a dimensão do Bem-Estar Psicológico; e .95 para a dimensão do *Distress* (Pais-Ribeiro, 2001).

Face aos instrumentos anteriormente apresentados, o MHI-38 surgiu como a escala mais abrangente na avaliação dos aspetos ligados ao bem-estar e ao *distress* psicológico. Esta característica, juntamente com a sua prévia validação e adaptação ao contexto português em sujeitos saudáveis do contexto de ensino secundário e superior, conduziram à preferência pela sua utilização no presente estudo.

Apresentaram-se neste ponto as características dos instrumentos de avaliação do bem-estar e do *distress* psicológico, no âmbito do ensino superior, e justificou-se a escolha do MHI-38 na presente pesquisa. Passa-se, em seguida, à apresentação da revisão da literatura acerca da relação do bem-estar e do *distress* psicológico com fatores pessoais e contextuais.

3.4. Bem-Estar, *distress* e variáveis pessoais e contextuais

Para investigar a relação entre as variáveis bem-estar, *distress* e as variáveis pessoais e contextuais, apresentam-se os resultados de estudos sobre as seguintes variáveis: género, idade, habilitações académicas dos pais, residência, ano escolar, áreas de estudo e rendimento académico.

3.4.1. Bem-Estar, *distress* e género.

Bem-Estar e género. No ensino superior, os estudos apresentam uma variedade de resultados contraditórios, embora a maioria mostre uma tendência para resultados mais elevados no bem-estar em estudantes masculinos. Estudos recentes realizados com estudantes universitários no Reino Unido (Alharbi & Smith, 2019) e na Bélgica (Coninck, Matthijs, & Luyten, 2019), mostraram que o bem-estar é mais elevado nos estudantes do género masculino. Também outros estudos realizados em Portugal (Imaginário, Vieira, & Jesus, 2013), no Líbano (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007) e na Coreia (Cha, 2003), mostraram resultados no bem-estar significativamente superiores em estudantes masculinos. Pelo contrário, um estudo realizado com 439 estudantes universitários chineses mostrou que a satisfação com a vida foi significativamente mais

elevada no género feminino (Zhang, Zhao, Lester, & Zhou, 2014). Um outro estudo realizado com 700 estudantes da universidade de Ankara (Dost, 2006) mostrou resultados em que não há diferença significativa em função do género. Ryff (1989), num estudo com 321 sujeitos da população em geral (não universitária), mostrou que apenas nas duas dimensões do bem-estar — “relações positivas com os outros” e “crescimento pessoal” — as mulheres apresentaram níveis mais elevados do que os homens. No entanto, refere que estas diferenças encontradas nos resultados do seu estudo, poderão ser explicadas por outros fatores, que não o género (*e.g.*, situação financeira, estado civil, saúde, idade), ligados a diferentes situações de vida (Ryff, 1989).

Distress e género. No contexto do ensino superior, a maioria dos estudos revistos (Adlaf et al., 2001; Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Luz et al., 2009; Nerdrum et al., 2006; Saleh, Camart, & Romo, 2017; Santos et al., 2012; Stallman, 2010) apresentam resultados que mostram níveis mais elevados de *distress* nas estudantes femininas. Contudo, um estudo realizado no Paquistão (Saeed et al., 2018) mostrou resultados com níveis mais elevados de depressão e de ansiedade, nos estudantes masculinos, o que parece vir ao encontro da hipótese relacionada com a influência das características socioculturais nos níveis de *distress* relatados pelos dois géneros. Na população em geral, as diferenças no *distress* em função do género têm sido destacadas por alguns estudos (World Health Organization [WHO], 2013; Xavier, Baptista, Mendes, Magalhães, & Caldas-de-Almeida, 2013), indicando níveis mais elevados para o género feminino. Uma das possíveis justificações para a prevalência de sintomas de depressão e ansiedade no género feminino está ligada a explicações socioculturais, associadas aos fatores relacionados com o papel de género nas diferentes estruturas sociais e culturais (Caldas-de-Almeida et al., 2006). Assim, as mulheres, face aos homens, tenderiam a relatar com mais frequência e com maior ênfase experiências negativas associadas ao sofrimento, enquanto os homens teriam maior dificuldade em relatar esse tipo de experiências (Misra & Castillo, 2004; Nerdrum, Rustøen, & Rønnestad, 2006).

Em síntese, pode-se dizer que a maioria dos estudos revistos reúne consenso ao mostrar diferenças significativas no bem-estar em função do género, com valores superiores para o grupo masculino (Alharbi & Smith, 2019; Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Cha, 2003; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013). Quanto ao

distress, a maioria dos estudos mostrou consenso nos resultados significativamente mais elevados no grupo feminino (Adlaf et al., 2001; Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Luz et al., 2009; Nerdrum et al., 2006; Saleh et al., 2017; Santos et al., 2012; Stallman, 2010).

3.4.2. Bem-Estar, *distress* e idade.

Bem-Estar e idade. Não se encontraram estudos, em contexto de ensino superior, sobre a associação entre o bem-estar e a idade. Contudo, estudos realizados com outras populações de adultos mostraram que o bem-estar ao longo da vida vai aumentando por influência de um maior controlo interno das emoções negativas (Phillips, Henry, Hosie, & Milne, 2006). Outros estudos mostram diferenças no bem-estar em função da idade, referindo também uma tendência crescente que, no entanto, pode ser atribuída à influência de outros fatores tais como o estado de saúde (Horley & Lavery, 1995), a perceção do apoio social ou as características específicas de personalidade (Siedlecki, Salthouse, Oishi, & Jeswani, 2014).

Distress e idade. Os resultados de um estudo com 4839 estudantes universitários (Bhat U. et al., 2018) mostraram uma associação negativa da idade com o *distress* psicológico dos estudantes. Estes resultados são corroborados pelo estudo de Saeed *et al.* (2018), cujos resultados mostraram que os sintomas de depressão foram significativamente mais elevados em estudantes mais jovens, com idade igual ou inferior a 22 anos, quando comparados com outros de idade superior. Contrariamente, os resultados de um estudo realizado com 287 estudantes universitários (Khawaja & Duncanson, 2008) mostraram níveis médios de depressão ligeiramente mais elevados, mas não estatisticamente significativos, nos estudantes com idades entre os 26 e os 35 anos. Relativamente à ansiedade, os resultados de um estudo realizado no contexto universitário português, com 660 estudantes (Luz et al., 2009), mostraram que os estudantes mais jovens, com idade entre os 18 e 20 anos, têm níveis de stress mais elevados do que os estudantes com idades entre os 21 e os 48 anos de idade. No estudo de Bayram e Bilgel (2008), com 1617 estudantes universitários, os resultados não mostraram associação significativa entre os sintomas de depressão, ansiedade e idade, apesar de os grupos comparados se situarem entre os 17 e os 19 anos e entre os 20 e os 26 anos de idade.

Em síntese, relativamente ao bem-estar não se encontraram estudos em contexto de ensino superior. Encontraram-se estudos realizados com amostras de jovens e adultos da população em geral, que mostraram uma tendência no aumento do bem-estar ao longo da vida, contudo, levantam a possibilidade de estas diferenças serem por influência de outros fatores que não a idade. Já no que se refere à associação entre o *distress* e a idade, os estudos encontrados mostraram uma tendência maioritária de resultados mais elevados na ansiedade e depressão em estudantes mais jovens, com menos de 21/22 anos (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018).

3.4.3. Bem-Estar, *distress* e habilitações académicas dos pais.

Bem-Estar e habilitações académicas dos pais. Não se encontraram estudos diretos entre o bem-estar e as habilitações académicas dos pais. Contudo, diversos autores, indicam uma forte possibilidade de poder haver uma correlação positiva entre o estatuto socioeconómico e o bem-estar (Cha, 2003; Coninck et al., 2019).

Distress e habilitações académicas dos pais. Os resultados de um estudo realizado na Noruega, com 1750 estudantes universitários (Nerdrum et al., 2006), mostraram que os estudantes cujos pais tinham um nível académico mais baixo relatavam significativamente maior *distress* psicológico do que o grupo dos estudantes cujos pais apresentavam níveis académicos mais altos. Num estudo realizado na Jordânia, com 877 estudantes do ensino superior (Hamaideh, 2011), os resultados também foram significativos, indicando que quanto maiores os níveis de *distress* dos estudantes, menor nível de habilitações académicas tinham os seus pais. Também diversos investigadores (Bhullar et al., 2014; Eisenberg et al., 2009; Richardson et al., 2017) têm apresentado o nível económico dos estudantes associado significativamente, e em sentido negativo, ao *distress*.

Em resumo, quanto ao estudo da associação entre o bem-estar e as habilitações académicas dos pais, alguns estudos tendem a considerar a hipótese de existir uma correlação positiva entre o estatuto socioeconómico e o bem-estar (Cha, 2003; Coninck et al., 2019), mas não chegam a ser conclusivos relativamente às habilitações académicas dos pais. Nos estudos revistos sobre o *distress* e as habilitações académicas dos pais foi encontrado consenso na existência de correlação negativa e significativa entre as duas variáveis (Hamaideh, 2011; Nerdrum et al., 2006).

3.4.4. Bem-Estar, *distress* e residência.

Bem-Estar e residência. A entrada para o ensino superior obriga muitos estudantes a deixar a casa familiar de origem e a iniciar uma nova etapa de vida relacionada com o viver sozinho, ou com outros colegas, mas afastados da família e dos amigos, que são um importante apoio social, o que implica um esforço acrescido de adaptação, com possíveis implicações significativas no processo de integração no contexto académico (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2016). Em Portugal, um estudo com 1000 estudantes que ingressaram no primeiro ano do ensino superior (Seco et al., 2005, 2007) indicaram que os estudantes que permaneceram na residência familiar mostraram níveis mais elevados de bem-estar psicológico, de equilíbrio emocional e de autoconfiança, quando comparados com os estudantes deslocados. Um outro estudo realizado com estudantes universitários portugueses dos vários anos escolares das licenciaturas (Imaginário et al., 2013), também, mostrou que os estudantes que permaneceram na residência familiar de origem tiveram resultados significativamente mais elevados do que os deslocados. Contudo, Alharbi e Smith (2019), num estudo com 510 estudantes, do primeiro ano do ensino superior, não encontraram diferenças significativas nos resultados do bem-estar entre os dois grupos de estudantes, deslocados e não deslocados, mas destacaram, como fatores preditivos do bem-estar, o apoio social, o controlo emocional e o estilo de vida saudável.

Distress e residência. Os resultados de diversos estudos têm mostrado discordância relativamente à existência de diferenças significativas nos níveis de *distress* entre os estudantes universitários deslocados e não deslocados. Os resultados de um estudo, com uma amostra de 660 estudantes universitários (Luz et al., 2009), não assinalaram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, relativamente à ansiedade. Esses resultados são corroborados também por um estudo com 321 estudantes universitários (Santos, Pereira, & Veiga, 2009), cujos valores também não revelaram diferenças significativas nos níveis de ansiedade entre os dois grupos de estudantes. Pelo contrário, os resultados de alguns estudos mostraram que há diferenças significativas no *distress* (Nerdrum et al., 2006), com níveis mais elevados nos estudantes a residir longe da família e níveis mais elevados de depressão (Khawaja & Duncanson, 2008), em estudantes deslocados e insatisfeitos com os locais onde residiam. Contrariando os resultados dos estudos apresentados, um estudo realizado na

Índia, com 4839 estudantes universitários (Bhat U. et al., 2018), mostrou resultados significativos de níveis de ansiedade mais elevados nos estudantes a residir com as famílias de origem, relativamente ao grupo de estudantes deslocados. Na tentativa de explicarem estes resultados pouco esperados, os autores sublinham questões de índole cultural e referem o facto de, na Índia, em alguns casos, a interferência e controlo dos pais poderem gerar maior ansiedade nos jovens estudantes.

Resumidamente, pode-se dizer que os estudos revistos relativamente à associação entre o bem-estar, o *distress* e a residência não apresentaram consenso nos resultados. Parte dos estudos indicam que o bem-estar é mais elevado em estudantes a residir com a família de origem (Seco et al., 2005, 2007), enquanto outros não apontam diferenças significativas no bem-estar entre estudantes deslocados e não deslocados (Alharbi & Smith, 2019). Relativamente ao *distress*, a revisão dos estudos aponta para uma divisão em que parte dos estudos mostram diferenças significativas, com superiores resultados para os estudantes deslocados relativamente aos não deslocados (Khawaja & Duncanson, 2008; Nerdrum et al., 2006) e outra, integra pesquisas que apresentam resultados sem diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes (Luz et al., 2009; Santos et al., 2009).

3.4.5. Bem-Estar, *distress* e ano escolar.

Bem-Estar e ano escolar. Os resultados de um estudo, com 439 estudantes universitários (Zhang et al., 2014), mostraram que a satisfação com a vida é mais elevada nos estudantes do primeiro ano, comparativamente com os outros anos da licenciatura. Estes resultados são corroborados por outros estudos (Adlaf et al., 2001; Bewick, Koutsopoulou, Miles, Slaa, & Barkham, 2010; Imaginário et al., 2013) que também constataram um decréscimo dos níveis de bem-estar dos estudantes, ao longo da licenciatura. Os resultados de um estudo, com 4699 estudantes universitários (Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006), mostraram que o bem-estar dos estudantes é mais elevado antes de ingressarem na universidade. Os investigadores referem que parece existir uma tensão que aumenta e diminui ao longo do primeiro ano da universidade, mas não retorna aos níveis pré-universitários (Cooke et al., 2006). Outros autores também mostraram que o bem-estar dos estudantes decresce significativamente

no primeiro ano da universidade, sobretudo, no final do primeiro semestre (Coninck et al., 2019).

Distress e ano escolar. Os resultados de um estudo (Macaskill, 2013), com uma amostra de 1197 estudantes universitários do Reino Unido, mostraram que os estudantes do segundo ano tiveram um aumento significativo nos sintomas de depressão e ansiedade. Um estudo de *follow-up*, do primeiro até ao segundo ano da licenciatura (Aktekin et al., 2001), mostrou resultados que corroboram os anteriores, apresentando um aumento dos níveis de ansiedade dos estudantes durante a frequência do segundo ano. No mesmo sentido, os resultados de um estudo realizado na Turquia (Bayram & Bilgel, 2008), com 1617 estudantes universitários, também mostraram níveis significativamente mais elevados de ansiedade e depressão no segundo ano da licenciatura, face ao primeiro ano. Ainda na Turquia, os resultados de um outro estudo realizado com 504 estudantes universitários (Bostanci et al., 2005) mostraram resultados mais elevados de sintomas de depressão no segundo ano, face ao primeiro ano. No sentido contrário, estão os resultados de um estudo realizado na China (Liu, Ping, & Gao, 2019), com 1401 estudantes universitários, mostrando resultados de ansiedade e depressão mais elevados nos estudantes do primeiro ano, face aos estudantes dos anos seguintes. Em Portugal, no âmbito de um estudo com 660 estudantes universitários (Luz et al., 2009), verificou-se uma associação negativa entre a ansiedade e o ano de curso, sendo os resultados de ansiedade mais elevados nos estudantes do primeiro ano. Também no estudo de Cooke *et al.* (2006) os resultados mostraram que os estudantes do primeiro ano têm níveis mais elevados de ansiedade face aos estudantes dos outros anos, mas relativamente aos sintomas de depressão, os investigadores não verificaram qualquer relação em função dos anos escolares.

Em síntese, os estudos revistos relativos ao bem-estar (Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014) mostram consenso nos resultados, indicando que os níveis de bem-estar tendem a diminuir ao longo dos anos da licenciatura. Quanto aos estudos ligados ao *distress*, os resultados são parcialmente discordantes: uns (Aktekin et al., 2001; Bayram & Bilgel, 2008; Bostanci et al., 2005; Macaskill, 2013) referem que os sintomas de ansiedade e depressão são mais elevados nos estudantes do segundo ano, face aos estudantes do primeiro ano; outros (Cooke et al., 2006; Liu et al., 2019; Luz et al., 2009) referem que os estudantes do primeiro ano são os que mostram

valores significativamente mais elevados na ansiedade e na depressão, face aos estudantes dos anos mais adiantados.

3.4.6. Bem-Estar, *distress* e áreas de estudo.

Bem-Estar e áreas de estudo. No bem-estar um estudo realizado no contexto de ensino superior, com 157 estudantes das áreas de Administração e de Psicologia, não mostrou diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos estudantes das duas áreas (Robak, Chiffrieller, & Zappone, 2007). Também num estudo realizado com uma amostra de 689 estudantes universitários libaneses (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007), os resultados no bem-estar mostraram, inicialmente, diferenças significativas entre as áreas de artes e de engenharias, com valores superiores nos estudantes de engenharias, mas em análises adicionais os investigadores concluíram que essas diferenças aconteciam por influência do género e não em função da área de estudos, uma vez que os cursos de engenharia no Líbano são na sua grande maioria frequentados por estudantes masculinos (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007).

Distress e áreas de estudo. Os estudos revistos sobre a associação entre os sintomas de ansiedade e de depressão com as áreas de estudo mostram grande diversidade relativamente às áreas de estudo que são investigadas. Os resultados de um estudo realizado na Turquia, com 1617 estudantes universitários (Bayram & Bilgel, 2008), mostraram que os estudantes de Ciências Sociais e Políticas obtiveram resultados significativamente mais elevados, em sintomas de depressão e ansiedade, do que os estudantes das áreas de Ciências Naturais, Engenharia e Medicina. Um estudo realizado na Austrália, com 287 estudantes universitários (Khawaja & Duncanson, 2008), mostrou resultados significativamente mais baixos nos sintomas de depressão para os estudantes de Saúde, face aos das áreas de Educação e Direito. A corroborar estes resultados, um outro estudo realizado na Índia, com 4839 estudantes universitários (Bhat U. et al., 2018), indicou níveis mais baixos de sintomas de depressão e ansiedade para os estudantes das áreas de Saúde (Faculdades de Medicina, Enfermagem, Medicina Dentária e Farmácia), face aos estudantes das áreas de Engenharia, Artes, Ciências e Administração. Pelo contrário, os resultados de um estudo realizado em Portugal, com 666 estudantes universitários (Santos et al., 2012), mostraram níveis significativamente mais elevados de sintomatologia depressiva em estudantes da área de Saúde

relativamente às áreas de Engenharias, Ciências Humanas e Sociais e Ciências e Tecnologias. Um outro estudo realizado no Reino Unido, com uma amostra de 527 estudantes do ensino superior (Turner, Hammond, Gilchrist, & Barlow, 2007), também mostrou resultados com níveis significativamente superiores de sintomatologia depressiva nos estudantes das áreas de estudo de Saúde, relativamente aos estudantes das áreas de Engenharias, tendo, no entanto, também revelado resultados significativamente superiores de sintomatologia depressiva nos estudantes da área de Ciências Humanas e Sociais face aos de Engenharias. Contrariamente aos estudos referidos anteriormente, uma pesquisa realizada na Turquia (Bostanci et al., 2005), com 504 estudantes universitários das áreas de Educação, Engenharia, Arte, Ciências e Economia, não mostrou diferenças significativas nos resultados em sintomas de depressão, entre os estudantes das áreas de estudo investigadas.

Em suma, relativamente ao bem-estar em função das áreas de estudo, os estudos encontrados não mostraram relações diferenciadas entre os estudantes das diversas áreas de estudo (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Robak et al., 2007). Relativamente ao *distress*, e a partir da revisão dos estudos, é difícil encontrar consenso, não só pela discordância dos resultados entre os estudos mas também pela diferença e diversidade de áreas que são investigadas em cada estudo. No entanto, a tendência maioritária indica o sentido de considerar as áreas de Humanidades com resultados superiores no *distress*, face à área de Engenharias (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007).

3.4.7. Bem-Estar, *distress* e rendimento académico.

Bem-Estar e rendimento académico. Um estudo de meta-análise (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhmann, 2018), que pretendeu sintetizar os resultados de 47 pesquisas sobre a relação entre bem-estar e desempenho académico, mostrou uma associação positiva significativa entre os dois constructos. Também os resultados do estudo de Durand-Bush *et al.* (2015), realizados no Canadá com estudantes universitários, indicaram que a capacidade de autorregulação, que está relacionada com o fator *controlo pessoal*, foi considerada como significativamente preditiva do bem-estar e do desempenho académico. Numa perspetiva sociocognitiva, o mecanismo de autorregulação consiste num exercício geral de *controlo pessoal*, no

sentido de o sujeito se adaptar a um determinado ambiente em transformação, ajustando pensamentos, emoções e ações a padrões e objetivos pessoais (Zimmerman, 1990). Durand-Bush *et al.* (2015) referiram ainda que a capacidade de autorregulação poderá explicar o facto de alguns estudantes mostrarem, simultaneamente, níveis altos de bem-estar, de ansiedade e de rendimento académico. A ansiedade nestes estudantes, possivelmente, pode apresentar-se como funcional e transitória (Durand-Bush *et al.*, 2015). Também os resultados de um estudo longitudinal (Barker, Howard, Galambos, & Wrosch, 2016), que acompanhou 187 estudantes universitários de várias licenciaturas, desde o primeiro ao quarto ano, identificaram um grupo de estudantes, com um padrão adaptativo caracterizado pela existência de um alto nível de afeto positivo global (*chronic happiness*), que coexistiu com períodos temporais limitados de ansiedade, indicando que esses estudantes, com um nível elevado de bem-estar, mostravam capacidade de suportar níveis altos de ansiedade em momentos específicos, sem que isso afetasse o seu elevado desempenho e rendimento escolar ao longo do tempo.

Distress e rendimento académico. Fong *et al.* (2017) mostraram que pode existir uma relação significativa positiva entre a ansiedade e o desempenho escolar. Os autores sublinharam que talvez o nível de ansiedade se possa constituir como um fator potenciador das respostas positivas aos desafios escolares. Ramey *et al.*, (2018), num estudo com 448 estudantes de duas universidades do Canadá, consideraram que a ansiedade apenas surgiu associada a menor rendimento escolar quando coexistiu com outros fatores de risco, tais como, depressão, comportamentos aditivos e distúrbios de humor. Os resultados de um estudo longitudinal, com uma amostra de 1200 estudantes da universidade de Cambridge (Surtees, Wainwright, & Pharoah, 2002), mostrou que a vivência de situações adversas, em que coexistem ansiedade e depressão, estavam associadas a classificações académicas mais baixas. Estes resultados também foram corroborados por um estudo com 2798 estudantes universitários (Eisenberg *et al.*, 2009), no qual os autores encontraram uma associação significativa e negativa entre os sintomas de depressão e ansiedade, com os resultados académicos. No mesmo sentido estão os resultados de outros estudos (Adlaf *et al.*, 2001; Price *et al.*, 2006; Schaufeli & Salanova, 2007), que mostraram uma associação negativa entre a ansiedade, a depressão e o desempenho escolar, sobretudo quando estes sintomas coexistem e estão associados a fatores de risco, tais como comportamentos aditivos e perturbações do humor. Também num estudo realizado com estudantes de uma universidade chinesa (Lun *et al.*,

2018), os resultados mostraram que estudantes que relataram maior autoconfiança, melhor satisfação com as amizades e com o desempenho académico, apresentaram significativamente menos sintomas depressivos e de ansiedade. Em Portugal, também os resultados do estudo de Santos *et al.* (2012) mostraram uma associação negativa entre a sintomatologia depressiva e a perceção do rendimento académico e um outro estudo (Luz *et al.*, 2009) mostrou uma associação negativa e significativa, entre a ansiedade e o rendimento académico. Alguns autores referem que níveis altos de ansiedade, marcados por excesso de preocupação e dificuldade em controlar essa preocupação, podem prejudicar a concentração, a capacidade de permanecer na tarefa e, consequentemente, o rendimento académico (Eisenberg *et al.*, 2009; Stallman, 2010). Contrariamente, os resultados de um estudo com 351 estudantes universitários (Andrews & Wilding, 2004) mostraram que os fatores preditivos de baixo rendimento académico, sobretudo em situação de exame, foram os problemas financeiros e os sintomas de depressão, não se verificando uma relação significativa e negativa entre a ansiedade e o rendimento académico.

Em síntese, encontrou-se consenso nos resultados dos estudos revistos, que mostram uma associação positiva significativa entre o bem-estar e o rendimento académico (Bücker *et al.*, 2018; Durand-Bush *et al.*, 2015). No que se refere à associação entre o *distress* e o rendimento académico, a maioria dos estudos encontra uma associação negativa entre sintomas de depressão, ansiedade e rendimento académico (Adlaf *et al.*, 2001; Barker *et al.*, 2016; Durand-Bush *et al.*, 2015; Eisenberg *et al.*, 2009; Fong *et al.*, 2017; Lun *et al.*, 2018; Luz *et al.*, 2009; Price *et al.*, 2006; Ramey *et al.*, 2018; Santos *et al.*, 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Stallman, 2010; Surtees *et al.*, 2002). Contudo, alguns estudos salientam que sintomas ligeiros de ansiedade também podem, ainda que ocasionalmente, surgir associados positivamente ao rendimento académico (Fong *et al.*, 2017; Ramey *et al.*, 2018).

3.5. Síntese do capítulo

Neste capítulo abordaram-se as questões relacionadas com a evolução histórica do conceito de saúde mental e com a sua contextualização numa perspetiva positiva. Optou-se pela abordagem do bem-estar e do *distress* psicológico, enquanto conceitos destintos que integram o constructo mais amplo de saúde mental. Foram sublinhadas as

dificuldades de operacionalização do conceito de bem-estar e caracterizaram-se as diferentes abordagens de Bem-Estar Subjetivo e Psicológico; apresentaram-se duas perspetivas de saúde mental, desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre o bem-estar subjetivo — *Dual-Factor System of Mental Health*, e o bem-estar psicológico — *Complete State Model of Mental Health*; num ponto seguinte passou-se ao enquadramento do conceito de *distress* psicológico como sofrimento emocional associado a sintomas de ansiedade e de depressão mas destinto de doença mental. A seguir, apresentaram-se questões sobre a saúde mental da população de estudantes de ensino superior, que tem sido considerada como de maior risco, tendo-se apontado fatores que podem estar associados ao agravamento que se tem verificado nas últimas décadas. Por último, destacaram-se os resultados de diversos estudos empíricos sobre as relações do bem-estar e do *distress*, em função das variáveis independentes desta investigação: género; idade; habilitações académicas dos pais; residência; ano escolar; áreas de estudo e rendimento académico. No capítulo seguinte, são apresentados alguns aspetos relativos à fase de desenvolvimento em que, habitualmente, os estudantes do ensino superior se situam. Consideram-se algumas das características específicas nas vertentes psicológicas e sociais, decorrentes da fase de vida em que se encontram os estudantes e dos desafios que enfrentam durante o percurso académico.

CAPÍTULO 4. DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL DO ESTUDANTE DE ENSINO SUPERIOR

O presente capítulo é dedicado aos aspetos de desenvolvimento dos estudantes de ensino superior, considerando que se trata de um grupo com características específicas decorrentes da fase de vida em que se encontra e dos desafios que enfrenta nas diversas vertentes psicológicas e sociais, durante o percurso académico. Assim, o foco estará direcionado para o estudante enquanto ator de um contexto educacional particular, no qual tem que resolver diversas tarefas académicas em simultâneo com as tarefas de desenvolvimento psicossocial próprias da fase de vida em que se encontra. Abordam-se questões relativas à definição teórica do período de desenvolvimento em que habitualmente se situam os estudantes do ensino superior. Caracterizam-se três abordagens teóricas que evidenciam: as tarefas de desenvolvimento psicossocial; os efeitos do impacto do contexto institucional académico na resolução dessas tarefas; e refere-se a importância de se perspetivar o estudo do desenvolvimento do estudante numa perspetiva holística. Por último, serão sublinhados aspetos da associação entre o desenvolvimento psicossocial e o envolvimento do estudante.

4.1. Estudante de ensino superior – o adulto emergente

A população do ensino superior situa-se maioritariamente entre os 18 e os 25 anos e, por essa razão, os desafios de desenvolvimento pessoal e social que os estudantes de ensino superior enfrentam podem ser compreendidos no quadro teórico das tarefas de desenvolvimento (Chickering & Reisser, 1993; Erikson, 1968; Havighurst, 1972) que emergem das diferentes etapas do percurso educativo, nomeadamente a entrada no ensino superior, a progressão dos estudos, a conclusão do curso e a entrada para o mundo do trabalho (Almeida & Cruz, 2010; Machado et al., 2002).

Contudo, o alargamento das oportunidades de acesso ao ensino superior fez surgir, na população de estudantes, novos grupos com diferentes características que não se integram nas definidas anteriormente. Bron e Lönnheden em 2004 (citado em Novotný, Brücknerová, Juhaňák, & Rozvadská 2019) introduziram o conceito de *non-traditional students* (NTS) para descrever alguns grupos que estão sub-representados no

ensino superior e que geralmente envolvem estudantes com 26 ou mais anos de idade, que interromperam por mais de um ano os estudos formais. São geralmente provenientes de origem socioeconômica de nível baixo, tiveram percursos escolares descontínuos ou diferentes dos formais, por vezes integram grupos étnicos minoritários e podem ser os primeiros elementos da família a ingressar no ensino superior (Novotný et al., 2019). Outros autores sublinham que esta característica de serem os primeiros na família a ingressarem no ensino superior deve constituir um grupo distinto, designado por *estudantes de primeira geração* (McCallen & Johnson, 2019).

Arnett (2000) utilizou a expressão de “*Emerging Adulthood*”, referindo que tal designação capta a dinâmica inerente ao período etário, próprio dos estudantes tradicionais, em que ainda não se é propriamente um adulto de pleno direito, mas já se está a “emergir” como tal. Esta conceptualização resulta das mudanças demográficas que surgiram nas sociedades industrializadas dos últimos anos, que provocaram um prolongamento da adolescência e um atraso da entrada na fase do adulto propriamente dita, permitindo aos jovens usufruir de um período de experimentação sem grandes responsabilidades, legitimado socialmente, “*the concept of emerging adulthood is presented as a new way of conceptualizing the period between adolescence and young adulthood*” (Arnett, 1998, p. 295). Trata-se de um período em que os indivíduos estão centrados em si próprios, têm poucas obrigações e compromissos e grande liberdade de escolhas e de autonomia no que diz respeito às suas decisões (Arnett, 1998, 2006). Nesta fase de desenvolvimento são identificadas cinco características principais: 1) a exploração da identidade, relativa à experimentação das várias possibilidades, especificamente no que se refere ao amor e ao trabalho; 2) a instabilidade; 3) o egocentrismo; 4) o sentimento de que já não se é adolescente, mas também ainda não se é adulto; e 5) a sensação de que tudo é possível no sentido da esperança e da possibilidade de orientar a própria vida (Arnett, 2000). São características que levam o indivíduo a desejar ter experiências diversificadas de vida antes de atingir propriamente o papel de adulto com as responsabilidades que lhe são inerentes. Frequentemente é no contexto destas experiências que os estudantes têm comportamentos de risco que podem levar ao desenvolvimento de problemas graves de saúde mental, como acontece, por exemplo, com o abuso de substâncias químicas. Contudo, apesar da grande heterogeneidade de experiências intra e interindividual, a maioria dos *adultos emergentes* é capaz de construir de modo gradual e saudável os alicerces para uma vida adulta adequada (Arnett, 2007).

Durante o percurso académico o estudante confronta-se não só com os problemas específicos da vida académica relacionados essencialmente com a motivação e a ansiedade face aos estudos superiores mas também, e ao mesmo tempo, com a necessidade de adquirir mais responsabilização na definição do seu projeto de vida pessoal e profissional e maior autonomia relativamente à sua família de origem (Ferreira & Hood, 1990; Monteiro, Tavares, & Pereira, 2009). Os recursos envolvidos para desempenhar as tarefas de desenvolvimento e enfrentar os problemas surgidos na transição e permanência no ensino superior estão relacionados com os seguintes aspetos: as competências individuais do estudante a nível cognitivo, emocional e social; a importância do grupo de pares, no que diz respeito às oportunidades de desenvolver competências interpessoais; os pais e restante família do estudante como fonte de suporte; e as condições institucionais relacionadas com questões pedagógicas e de desenvolvimento psicossocial (Ferreira & Ferreira, 2001; Magolda, 1993). Durante a estadia no ensino superior, os estudantes são confrontados com tarefas de desenvolvimento muito diversificadas que assumem uma caráter progressivamente mais complexo. Alguns autores sistematizam estas tarefas em quatro domínios principais: o académico, que inclui adaptações constantes às estratégias de ensino, aos sistemas de avaliação e ao estudo; o social, que envolve o desenvolvimento de padrões de relacionamento mais maduros com os pares, professores e familiares; o pessoal, que compreende o desenvolvimento de um sentido de identidade, uma maior consciência de si próprio e uma visão subjetiva do mundo; e o vocacional, que se refere à descoberta de uma identidade vocacional e profissional e à transição para o mundo de trabalho (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Baker, McNeil, & Siryk, 1985; Ferreira & Ferreira, 2001; Gonçalves & Cruz, 1988).

No ponto seguinte, procede-se à caracterização de algumas abordagens teóricas sobre os principais aspetos do desenvolvimento psicossocial dos estudantes do ensino superior.

4.2. Abordagens teóricas sobre o desenvolvimento dos estudantes

Desde os meados do século XX que os estudantes do ensino superior, enquanto grupo com características específicas, constituem uma área de estudo em crescimento. Diversos estudos têm evidenciado o impacto das instituições educativas não só no desenvolvimento psicossocial (Chickering & Reisser, 1993; Costa, 1990) e cognitivo

(King & Kitchener, 2004; Magolda, 1992; Pascarella, 1985) mas também no rendimento acadêmico e no ajustamento dos estudantes à instituição educativa (Wagenaar, 1988).

Estes estudos podem ser organizados em três abordagens teóricas distintas, apesar de interrelacionadas: uma centrada sobre os processos de desenvolvimento psicossocial do próprio sujeito (Erikson, 1968; Havighurst, 1972; Loevinger, 1983); outra sobre o impacto psicológico resultante das variáveis pessoais (idade, género) e ambientais (áreas de estudo, nível académico dos pais, ano escolar, residência e rendimento académico) envolvidas nos processos de transição e adaptação a novos contextos e tarefas (Astin, 1984; Chickering & Gamson, 1989; Pascarella, 2006) — de notar que estas variáveis são consideradas no estudo empírico aqui apresentado; e, por último, a abordagem holística que pretende estudar as conexões entre as influências contextuais e as dimensões intrapessoais e interpessoais do desenvolvimento do estudante (Magolda, 2009; Strange, 2004; Taylor, 2008).

4.2.1. Teorias de desenvolvimento psicossocial.

As teorias do desenvolvimento do jovem adulto sublinham a existência de um potencial de crescimento que, embora possa estar em interação com o meio, é considerado em si mesmo (Almeida & Casanova, 2019). No âmbito destas teorias há um esforço de classificação das tarefas de desenvolvimento do indivíduo nesta fase de vida, sublinhando primordialmente o desenvolvimento da autonomia, a construção de relações interpessoais maduras e a aquisição e consolidação da identidade (Chickering & Reisser, 1993). Os modelos explicativos do desenvolvimento psicossocial são essencialmente dominados por teorias de estádios — intervalo de tempo em que o sujeito tem que resolver determinadas crises ou tarefas de desenvolvimento, que ocorrem numa sequência pré-determinada, no sentido de uma progressiva diferenciação e integração das diversas partes (Erikson, 1968; Havighurst, 1972; Levinson, 1986; Loevinger, 1983).

Teoria de Erikson. Uma das primeiras teorias sobre o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto foi a teoria *epigenética* de Erikson (1968). O autor situa este período entre os 19 e os 25 anos aproximadamente e caracteriza-o através do conflito psicossocial — *intimidade versus isolamento*. No âmbito do desenvolvimento

saudável, o jovem adulto, nesta fase, constrói uma capacidade para estabelecer compromissos com os outros, na sua vida pessoal e social, no trabalho e na intimidade (Erikson, 1968).

Teoria de Havighurst. No contexto da teoria de Havighurst (1972), a fase de desenvolvimento dos estudantes de ensino superior situa-se dentro da etapa de vida do jovem adulto compreendida entre os 18 e os 35 anos e é caracterizada pela necessidade de realizar oito tarefas de desenvolvimento humano: 1) escolher o/a companheiro/a; 2) aprender a viver com um/a companheiro/a; 3) constituir uma família; 4) educar os filhos; 5) administrar a casa; 6) iniciar uma ocupação; 7) assumir responsabilidades cívicas; e 8) integrar um grupo social/comunidade. O desempenho destas tarefas de desenvolvimento pode eventualmente originar dificuldades que podem envolver angústia e também sentimentos de isolamento (Havighurst, 1972).

Teoria de Levinson. Na perspetiva de Levinson (1986), o período de desenvolvimento dos estudantes de ensino superior abrange dois estádios: um, dos 17 aos 22 anos de idade, que designa por período de transição para a *adulthood* ou *fase de pré-adulto*, e o seguinte, dos 22 até aos 40 anos de idade, que designou por entrada na *adulthood* ou *fase do adulto*. Na primeira fase do pré-adulto, a relevância é colocada na resolução de tarefas que envolvem a exploração de possibilidades e a concretização de escolhas preliminares, enquanto na segunda fase a ênfase é colocada na continuidade da exploração das diversas opções, mas no sentido da consolidação das escolhas realizadas e na definição de um estilo de vida estável (Levinson, 1986).

Teoria de Loevinger. A *teoria de desenvolvimento do ego* apresentada por Loevinger (1983) assenta na tentativa de identificar e caracterizar a forma como os indivíduos constroem significados a partir da aprendizagem e como interpretam as experiências. Para este autor, o desenvolvimento do ego dos estudantes do ensino superior situa-se em três estádios: *conformismo*, *conformismo/consciência* e *consciência* —, situando-se o valor modal no estágio de *conformismo/consciência* (Loevinger et al., 1985). Este estágio de conformismo/consciência é um período de transição do estágio de *conformismo* para o estágio de *consciência*, que se caracteriza fundamentalmente por um aumento da tomada de consciência de si e das capacidades para perceber múltiplas perspetivas e alternativas que permitem ao indivíduo reconhecer as diferenças individuais nas suas múltiplas formas de pensar, sentir e agir. O atingir da tomada de consciência de si é o pré-requisito para a substituição dos valores do grupo

(*conformismo*) pelos seus próprios valores (*tomada de consciência*). No estágio da tomada de consciência, o indivíduo já tem regras e valores interiorizados e é capaz de se autoavaliar e autocriticar, possuindo maior sentido de responsabilidade (Loevinger, 1983; Loevinger et al., 1985).

Teoria de Chickering e Reisser. Destaca-se ainda a perspectiva de Chickering e Reisser (1993) que considera o desenvolvimento pessoal e interpessoal um processo que acontece por *ciclos de diferenciação e de integração*, que resulta simultaneamente da maturação interna e da influência externa constituída pelos desafios e oportunidades proporcionados pelo ambiente de aprendizagem. Este desenvolvimento tem subjacente uma estrutura de sete vetores: 1) o desenvolvimento do sentido de competência; 2) o desenvolvimento da expressão e do controlo emocional; 3) o desenvolvimento da autonomia e da independência emocional e instrumental; 4) o desenvolvimento de competências interpessoais; 5) o desenvolvimento da identidade; 6) o desenvolvimento do sentido de vida; e 7) o desenvolvimento da integridade (Almeida & Casanova, 2019; Chickering & Reisser, 1993). A qualidade do desenvolvimento psicossocial em cada um dos vetores resulta da articulação entre a maturação pessoal do estudante e as características do contexto institucional, no que diz respeito, por exemplo: ao nível curricular; às práticas pedagógicas; aos processos de avaliação; às oportunidades de participação dadas aos estudantes; à qualidade das interações com professores e colegas; e ao tipo de apoio que oferece (Chickering & Gamson, 1989). Apresentam-se na Tabela 2 exemplos de competências a desenvolver no âmbito dos sete fatores .

Tabela 2
Ilustração dos Sete Vetores do Desenvolvimento Psicossocial

Vetores de desenvolvimento psicossocial	Competências a desenvolver (exemplo)
(i) desenvolvimento da competência	autoconfiança na competência para lidar com as exigências e acontecimentos de forma bem-sucedida.
(ii) gestão das emoções	maturidade emocional, assente numa gestão das emoções mais eficaz do ponto de vista pessoal e social.
(iii) desenvolvimento da autonomia	independência emocional e instrumental assente na interdependência pessoal em relação aos outros.
(iv) desenvolvimento das relações interpessoais	estabelecimento de relações mais satisfatórias e íntimas assente na maior tolerância das diferenças individuais.
(v) desenvolvimento da identidade	definição de forma própria de estar na vida, assente na consciência das forças e limitações pessoais.

(vi) desenvolvimento do sentido de vida	projeto ou perspectiva de futuro nas várias esferas da vida, considerando objetivos, opções e planos a médio e a longo prazo.
(vii) desenvolvimento da integridade	definição de valores e de comportamentos em consonância com os seus valores, sendo estes mais flexíveis e ponderados.

Fonte: Retirado de Almeida & Casanova (2019, p. 110).

As teorias apresentadas fazem uma abordagem sobre o desenvolvimento psicossocial, possibilitando a compreensão das mudanças a nível emocional, social e cognitivo dos estudantes nesta fase de vida específica. Em seguida, apresentam-se as perspectivas sobre a teoria do impacto psicológico, que se diferencia das anteriores, por estar focada no estudo das variáveis pessoais e contextuais responsáveis pelas mudanças ao longo do percurso escolar dos estudantes (Terenzini, 1987).

4.2.2. Teoria do impacto psicológico.

Nesta abordagem é dado destaque aos estudos que se centram nas origens ambientais do desenvolvimento do estudante, especificamente nas fontes de mudança que estão no exterior do indivíduo. São as perspectivas teóricas que têm como objetivo identificarem conjuntos de variáveis que presumivelmente podem exercer influência sobre um ou mais aspetos de desenvolvimento do estudante. Essas variáveis relacionam-se com os processos de transição e de adaptação que surgem a partir das mudanças significativas que os estudantes fazem ao longo da sua vida académica e que, mais concretamente, se podem relacionar com a saída do secundário e entrada para o ensino superior, com a eventual saída de casa e o afastamento da família nuclear de origem e com a adaptação a novas formas de vida e a novas formas de ensino e aprendizagem (Pascarella, 2006; Soares et al., 2007; Tinto, 1987).

Diversos autores estudam estes processos em geral, dando particular importância ao período de início do percurso académico, já que este pode constituir um momento crítico e privilegiado de impacto psicológico (Almeida et al., 2007; Aspinwall & Taylor, 1992; Cooke, Bewick, Barkham, Bradley, & Audin, 2006; Dias, 2006; Jones & Frydenberg, 1998). A entrada no ensino superior implica o confronto com um novo ambiente de ensino-aprendizagem, no qual as normas e as exigências estão menos definidas, mas onde é esperada uma maior autonomia na aprendizagem, na gestão do tempo, no estabelecimento de objetivos e na definição das estratégias para os atingir

(Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2002; Bewick et al., 2010; Cooke et al., 2006). Muitos estudos, para além das características institucionais e académicas, identificam como variáveis muito importantes neste processo as relações interpessoais com pares, família e professores e as características pessoais à entrada do ensino superior (Almeida et al., 2007).

Perspetiva de Astin. Uma das perspetivas teóricas importantes nesta abordagem do impacto psicológico foi o modelo de envolvimento de Astin (1984). Esta perspetiva envolveu o estudo dos fatores de envolvimento do estudante na instituição que facilitam o seu desenvolvimento. O envolvimento foi definido como a quantidade de energia física e psicológica que o estudante dedica à experiência académica. Um estudante envolvido é aquele que dedica uma grande quantidade de energia a estudar, a participar ativamente na instituição e a interagir com os professores e com os pares. Astin (1984) preocupou-se essencialmente com os processos comportamentais que facilitam o desenvolvimento do estudante e considerou que a quantidade de aprendizagem associada a qualquer programa educacional seria diretamente proporcional à qualidade e quantidade do envolvimento do estudante nesse programa. Assim, a eficácia de qualquer prática educacional estaria associada à sua própria capacidade de aumentar o envolvimento do estudante (Astin, 1984; Feldman, 1994; Magolda, 1993).

Perspetiva de Pascarella. Esta perspetiva reconhece que a organização, a estrutura e o ambiente da instituição têm uma influência importante na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, sendo o desenvolvimento do estudante definido em função da influência de cinco tipos de variáveis: 1) as características do passado do estudante; 2) a organização e a estrutura da instituição; 3) o ambiente institucional (como resultado da interação dos dois grupos de variáveis anteriores); 4) as interações com os agentes de socialização (que por seu turno são influenciadas pelos três grupos de variáveis anteriores); e 5) a qualidade do esforço do estudante (que é influenciado por todos os grupos de variáveis descritos). Resumindo, neste modelo, os dois primeiros conjuntos (1 e 2) são utilizados como variáveis independentes, e os seguintes três grupos (3, 4 e 5) como variáveis do processo (Pascarella, 1985, 2006). A aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo são considerados como o resultado (Brown, 1992; Pascarella & Terenzini, 1991). Esta perspetiva estuda o impacto psicológico do conjunto de fatores que promovem o desenvolvimento do estudante e relaciona-o com o ambiente institucional, onde o estudante vivência experiências

personais e sociais a partir das interações específicas que tem com pares, professores e outros agentes socializadores (Pascarella, 1985; Pascarella & Terenzini, 1991).

4.2.3. Abordagem holística do desenvolvimento.

Alguns autores defendem uma abordagem holística do desenvolvimento do estudante (Abes et al., 2007; Magolda, 2009) e, dando ênfase aos processos subjacentes à construção de significado pessoal, pretendem estudar as conexões entre as influências contextuais e as dimensões cognitivas, intrapessoais e interpessoais no desenvolvimento do estudante. Esta abordagem tem dado importância à forma como os estudantes se apropriam das suas vivências e experiências e como dão sentido e significado aos processos específicos de aprendizagem e desenvolvimento pelos quais passam (Abes et al., 2007; Magolda, 2009; Strange, 2004; Taylor, 2008; Winkle-Wagner, 2012).

King e Magolda (2005) propõem uma *perspetiva de estrutura multidimensional* para descrever como as pessoas constroem uma “maturidade intercultural”, responsável por se tornarem cada vez mais capazes de entender e de agir através de formas interculturais apropriadas. Os autores consideram que a maturidade intercultural pressupõe que os estudantes sejam capazes de desenvolver as capacidades de compreender a complexidade das diferenças culturais (dimensão cognitiva), de aceitar e não se sentirem ameaçados por diferenças culturais (dimensão intrapessoal) e de estabelecer uma relação de interdependência com os outros (dimensão interpessoal). A escola é vista como o lugar privilegiado para ajudar os estudantes a atingir a maturidade intercultural nas três dimensões. Neste sentido, Zaytoun (2006) refere que o *Eu* não só está intrincado nos relacionamentos interpessoais mas também nos aspetos relacionados com os grupos sociais, com a comunidade e com todas as entidades políticas, sociais e espirituais que influenciam a vida do indivíduo: “*As social location plays a role in construction of self, it can also influence how an individual makes meaning and develops psychologically*” (Zaytoun, 2006, p.59). A perspetiva holística surge, assim, como uma tentativa de mapear os vetores que podem interferir no desenvolvimento psicossocial dos estudantes; sem pretender ser uma teoria explicativa e completa do desenvolvimento, aspira a constituir-se como um domínio de estudo das explorações e das intersecções, tendo como ponto aglutinador a atividade de criação de significado (Magolda, 2009). As “estruturas de criação de significado” são conjuntos de suposições que determinam a forma como um determinado indivíduo percebe e organiza as suas

experiências de vida; este conceito foi teorizado por Kegan em 1994 (citado em Abes et al., 2007) no âmbito da perspectiva construtivista do desenvolvimento.

Em síntese, apresentaram-se as três abordagens teóricas sobre o desenvolvimento dos estudantes: a abordagem dos estádios de desenvolvimento psicossocial, a teoria do impacto psicológico e, por último, a perspectiva holística, que pretende estudar as conexões entre as influências contextuais e as dimensões cognitivas, intrapessoais e interpessoais do desenvolvimento do estudante (Abes et al., 2007; Magolda, 2009; Strange, 2004; Taylor, 2008). As três abordagens constituem domínios de conhecimento complementares que contribuem para a compreensão do percurso de desenvolvimento pessoal e socioacadémico dos estudantes.

Em seguida, apresentam-se algumas considerações sobre a associação entre o desenvolvimento psicossocial e o envolvimento dos estudantes na escola.

4.3. Desenvolvimento e envolvimento do estudante

As diversas tarefas que o estudante tem que enfrentar, associadas sobretudo ao desenvolvimento da sua autonomia e à necessidade de perspetivar a sua vida profissional futura, constituem-se como processos fundamentais do envolvimento do estudante na escola que pode aumentar, se o estudante compreender que nesse processo estará a capitalizar oportunidades de desenvolvimento psicossocial (Duque, 2014). Assim, o conhecimento das dificuldades de desenvolvimento pessoal e dos obstáculos contextuais que acompanham o percurso académico podem contribuir para que as instituições possam delinear estratégias de intervenção na prestação de auxílio aos processos de integração e de envolvimento dos estudantes durante o percurso compreendido entre a entrada na faculdade e a conclusão dos estudos e a entrada no mundo do trabalho (Pereira et al., 2006). Durante este período de vida, as oportunidades para explorar e desafiar as exigências sociais sobre quem “se deve ser” ou o que “se deve desenvolver”, levando em conta os contextos familiares e culturais específicos dos estudantes, podem contribuir para um desenvolvimento psicossocial positivo, promovendo simultaneamente um envolvimento pró-ativo dos estudantes no meio académico (Duque, 2014).

A educação superior constitui-se como um tempo e um espaço fundamental para a construção do sentido interno de identidade pessoal e social, um tempo de transição

entre dependência e autonomia nos diversos domínios do desenvolvimento psicossocial (Magolda, 2009; Taylor, 2008), sendo as instituições educativas que devem ter a responsabilidade de ajudar os estudantes a conjugar os objetivos pessoais com as responsabilidades sociais, contribuindo para a construção de um pensamento próprio e autónomo (Magolda, 1999).

4.4. Síntese do capítulo

Este capítulo foi dedicado ao desenvolvimento psicológico e psicossocial dos estudantes do ensino superior. O objetivo foi o de contextualizar as características específicas deste grupo que se encontra num período de “adulto emergente”, que enfrenta desafios psicológicos e psicossociais muito próprios da fase de vida e do contexto académico em que se encontra. Neste sentido, o foco esteve orientado para o estudante enquanto indivíduo que tem de resolver as tarefas próprias da sua fase de desenvolvimento psicossocial, enquanto ator de um contexto educacional particular, com exigências académicas muito próprias, como são exemplos os processos de integração, de adaptação, de aprendizagem e de avaliação. Foram destacadas as abordagens sobre as teorias do desenvolvimento psicossocial, a teoria do impacto psicológico e a abordagem holística. No final, foram ressaltados alguns aspetos subjacentes à associação entre o desenvolvimento e o envolvimento dos estudantes. No capítulo seguinte, apresenta-se a metodologia seguida na presente investigação.

CAPÍTULO 5. METODOLOGIA

Neste capítulo é descrita e apresentada a metodologia utilizada na realização da presente investigação. São referidas as opções metodológicas tomadas e os cuidados éticos tidos em atenção, a descrição e caracterização da amostra, a caracterização dos instrumentos selecionados, o procedimento, as variáveis contidas no problema de investigação, bem como as questões de estudo que orientaram a presente pesquisa.

5.1. Opções metodológicas

As opções metodológicas foram tomadas de acordo com as questões de estudo. Optou-se por uma metodologia quantitativa, que permite uma análise estatística dos dados recolhidos possibilitando assim a procura de respostas para as questões de estudo (Tuckman, 2012). Trata-se de uma pesquisa não-experimental, pois não há manipulação das variáveis em estudo, e além disso transversal, já que os sujeitos foram avaliados uma única vez. O nível de significância tomado como referencial foi $p \leq .05$ (Martins, 2011).

5.2. Amostra

A seleção da amostra pode ser feita mediante vários processos. Pode orientar-se por um princípio probabilístico, em que todos os elementos da população têm a mesma probabilidade de integrar a amostra — amostragem aleatória — ou por princípios não probabilísticos, constituindo assim o que se designa de amostragem por conveniência (Almeida & Freire, 2017; Tuckman, 2012). No presente estudo a população é composta por todos os estudantes do 1º ciclo de estudos do ensino politécnico público de Lisboa e a amostra foi selecionada por conveniência, isto é, consistiu na seleção de unidades que se ofereceram como acessíveis ao investigador (Bryman, 2016).

5.2.1. Plano de amostragem.

A amostra foi selecionada a partir da população de estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), que no ano letivo de 2015 / 2016 era de aproximadamente

13 000, sendo cerca de 4500 do segundo ciclo de estudos e 8500 do primeiro ciclo de estudos (Domingos, Mestre, & Baptista, 2016). O conjunto destes 8500 estudantes constituiu a população alvo do presente estudo. A população abrange a diversidade de estudantes do primeiro ciclo de estudos de todas as instituições de ensino superior do IPL, nos regimes de frequência de ensino diurno e pós-laboral, e em todos os anos e cursos de licenciatura. No plano de amostragem optou-se por considerar estudantes dos dois regimes de frequência, diurno e pós-laboral, e de todos os cursos e anos das licenciaturas, abrangendo estudantes em fase de adaptação ao ensino superior (1º ano), estudantes já em plena vida académica (2º ano) e estudantes finalistas (3º e 4º ano). Desta forma, pretendeu-se recolher uma amostra que refletisse a diversidade de experiências e de vivências académicas. O processo de recolha da amostra foi antecipado com um pedido à Presidência do IPL para obtenção dos *e-mails* institucionais dos estudantes do primeiro ciclo de estudos de cada uma das oito instituições de ensino do IPL. Na sequência deste pedido, cinco instituições deram consentimento e enviaram os respetivos *e-mails* dos estudantes, duas recusaram o pedido, mas disponibilizaram-se a enviar um *link* com o inquérito para divulgar junto dos seus estudantes, e uma não respondeu. Posteriormente foi enviado um inquérito *online*, elaborado através do *software* Limesurvey, para todos os *e-mails* disponibilizados e foi também enviado um *link* com o questionário para o conjunto dos estudantes de cada uma das duas instituições de ensino que o solicitaram (no conjunto aproximadamente um total de 7 000). Foi considerado como determinante o desejo de os estudantes participarem voluntariamente no estudo.

5.2.2. Caracterização da amostra.

Foram recebidos 1085 inquéritos, ou seja, aproximadamente 13% da população. Depois de um processo de análise das respostas de cada um dos sujeitos, foram excluídos 370 questionários (cerca de 34% dos recebidos), por não terem respondido ou por apresentarem respostas inconsistentes. A amostra ficou constituída por 715 estudantes, dos quais 364 (50.9%) pertencem ao género feminino e 351 (49.1%) ao género masculino (cf. Tabela 3).

Tabela 3
Características Acadêmicas e Sociodemográficas da Amostra

	N=715	%válida
Gênero		
Masculino	351	50.9
Feminino	364	49.1
Idade		
< 26 anos	432	64.1
≥ 26 anos	242	35.9
Sem resposta	41	
Instituições de Ensino		
Comunicação Social	23	3.2
Educação	146	20.4
Contabilidade e Gestão	256	35.8
Engenharias	290	40.6
Ano Escolar		
1º ano	279	39.0
2º ano	173	24.2
3º ano	220	30.8
4º ano	43	6.0
Avaliação subjetiva do rendimento acadêmico		
Muito Mau	13	1.8
Mau	73	10.2
Razoável	333	46.6
Bom	250	35.0
Muito Bom	45	6.3
Sem resposta	1	
Reprovações no Ensino Superior		
Sem reprovações	419	69.0
Com reprovações	188	31.0
Sem resposta	108	
Estatuto de Estudante		
Normal	445	62.2
Trabalhador estudante	270	37.8
Mudança de residência na entrada do Ensino Superior		
Não	572	80
Sim	143	20
Habilitações acadêmicas - pai		
≤ 2º Ciclo EB	158	24.2
3º Ciclo EB e Ensino Secundário	305	56.8
Ensino Superior	189	29
Sem resposta	63	
Habilitações acadêmicas - mãe		
≤ 2º Ciclo EB	164	24.7
3º Ciclo EB e Ensino Secundário	305	45.9
Ensino Superior	196	29.5
Sem resposta	50	

Nota. EB (Educação Básica)

Quanto à idade, variaram entre os 18 e os 65 anos, e 41 estudantes não reponderam a esta questão. A média de idade situou-se em 26,14 anos (DP=9.02), e mais de metade dos estudantes (64.1%) indicou ter menos de 26 anos (cf. Figura 2).

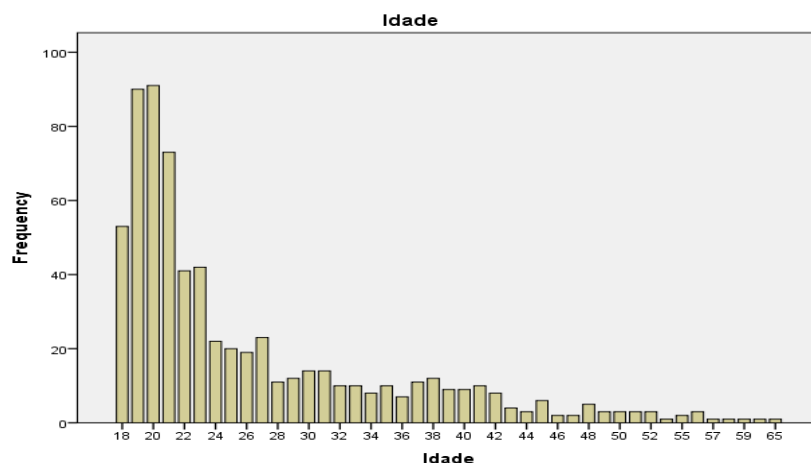


Figura 2. Distribuição da amostra pela variável Idade

A maioria dos estudantes (62.2%) referiu ter estatuto normal contra 37.8% com estatuto de trabalhador estudante. A amostra integrou estudantes de quatro instituições: de Comunicação Social (3.2%); de Educação (20.4%); de Contabilidade e Administração (35.8%) e de Engenharias (40.6%). Quanto à distribuição pelos anos das licenciaturas (AnoCurso), foi de 39% dos estudantes no 1º ano, 24.2% no 2º ano e 36.8% no 3º e 4º ano (cf. Figura 3).

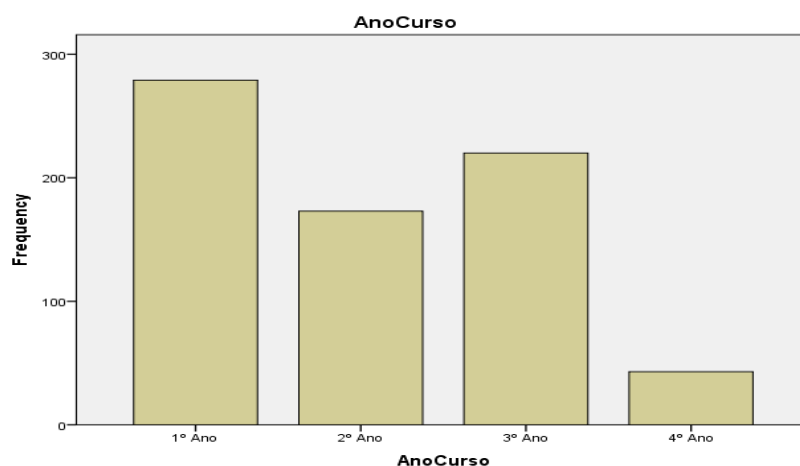


Figura 3. Distribuição da amostra pela variável Anos do Curso

Quando questionados sobre o número de reprovações no ensino superior (RepEnsSup), apesar de as respostas terem variado de zero a oito reprovações e de existirem 108 sujeitos que não responderam a esta questão, a grande maioria dos estudantes (69%) referiu nunca ter reprovado, como se pode observar na Figura 4.

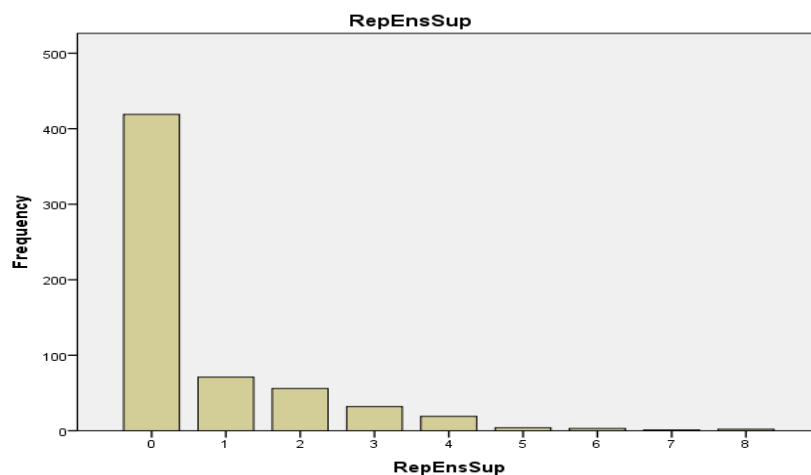


Figura 4. Distribuição da amostra pela variável Reprovações no Ensino Superior

Ainda no sentido de melhor caracterizar a amostra, sublinha-se, relativamente à perceção subjetiva do rendimento escolar, que apenas uma pequena parte dos estudantes (12%) avaliou o seu rendimento como “muito mau” e “mau”, enquanto a maioria o avaliou como “razoável” (46.6%), e uma parte considerável como “bom” e “muito bom” (41.3%).

5.3. Instrumentos

Optou-se pela utilização de um inquérito constituído por dois instrumentos de avaliação considerados adequados aos objetivos desta pesquisa, seguido de um questionário sociodemográfico e académico. Posteriormente à recolha de dados, foi realizada uma considerável adaptação do instrumento que se utilizou para avaliar o bem-estar e o *distress* dos estudantes. Inicialmente considerou-se adequado utilizar o *Inventário de Saúde Mental (MHI-38)*, de Veit & Ware (1983), por ser um instrumento que inclui itens que avaliam o Bem-Estar e o *Distress* Psicológico. Este instrumento foi utilizado por Pais-Ribeiro (2011) numa amostra de 609 estudantes portugueses saudáveis, com idades entre os 16 e os 30 anos de idade, entre o 11º ano escolar e o último ano da universidade e também, mais recentemente, numa investigação em contexto de ensino superior, com 560 estudantes do 1º e 2º ano escolar (Nogueira, 2017). Contudo, os referidos estudos não apresentam análises fatoriais nem indicação das qualidades psicométricas das dimensões do inventário. Esta lacuna conduziu a análises específicas no presente estudo acerca do estudo psicométrico do inventário,

tendo daí resultado a *Escala de Bem-estar* e a *Escala de Distress Psicológico*, cada uma com duas dimensões, como mais adiante se apresentará.

Segue-se a apresentação das diferentes escalas utilizadas, começando pela *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola - Uma Escala Quadri-Dimensional*.

5.3.1. Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola – Uma Escala Quadridimensional.

A *Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-Dimensional (EAE-E4D)* foi construída por Veiga (2013), e validada numa amostra com 685 alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade, de várias regiões de Portugal. Esta escala contém 20 itens, de resposta tipo Likert, que varia entre 1 (total desacordo) e 6 (total acordo). Cada uma das dimensões do envolvimento é avaliada através de um conjunto de cinco itens. A título exemplificativo, destacam-se alguns itens em cada uma das quatro dimensões: na cognitiva (*e.g.*, “Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir”); na afetiva (*e.g.*, “A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade”); na comportamental (*e.g.*, “Estou distraído/a nas aulas”); e na agenciativa (*e.g.*, “Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões”). Para as diferentes dimensões, os valores da consistência interna da escala (*Alfa* de Cronbach) variaram entre o valor máximo de .87, para a dimensão agenciativa, e o valor mínimo de .69, para a dimensão comportamental (Veiga, 2013).

Selecionou-se esta escala por englobar quatro dimensões de envolvimento. Como foi validada para alunos de um contexto escolar diferente do do ensino superior, resolveu-se proceder a algumas adaptações de linguagem, tendo em conta a realização de um estudo preliminar. Neste estudo procedeu-se à análise da frequência das respostas a cada item, uma vez que este método permite avaliar a pertinência do conteúdo de alguns itens (Tuckman, 2012). Mais especificamente, os itens cujas respostas, centradas num dos polos da escala de resposta, apresentaram uma elevada homogeneidade foram: “Perturbo a aula propositadamente” (13) e “Sou mal-educado/a com o professor” (14). Sendo a percentagem de resposta, respetivamente, de 92.1% e de 93.5% na escolha de “Total desacordo”. Assim, pôs-se a questão da pertinência do conteúdo destes dois itens, provavelmente, no âmbito do contexto do Ensino Superior, os estudantes já têm um estatuto mais responsável relativamente às suas escolhas em frequentar os estudos e, por isso, têm inerentemente um comportamento mais adequado às normas da sala de

aula. Também num estudo realizado com a EAE-E4D, numa amostra com 161 estudantes a frequentar o 1º ciclo de estudos na Universidade dos Açores, os mesmos itens 13 e 14 foram eliminados por estarem a prejudicar a consistência interna do instrumento (Fernandes et al., 2016). Razões pelas quais foram posteriormente modificadas as formulações destes dois itens da dimensão comportamental.

Foram acrescentados ao instrumento original cinco itens relacionados com uma suposta dimensão, que se designou de cidadania (e.g., “Quando se discutem os problemas da minha escola tenho um papel ativo” e “Participo em festas e iniciativas da minha escola”). Esta dimensão teria a ver com a participação na vida da escola, enquanto comunidade escolar, incluindo o interesse pela vida organizativa da escola, a participação em projetos e atividades da escola, e o desenvolvimento de interações sociais com colegas. A formulação dos itens que se acrescentaram resultou de uma análise e da discussão que aconteceu num grupo constituído por seis estudantes, que se disponibilizaram a refletir sobre o sentido dos itens da referida escala, no âmbito das suas vivências pessoais e sociais de envolvimento cívico na escola. Porém, nas análises estatísticas realizadas, não se confirmou a existência de tal dimensão.

Estudo psicométrico da EAE-E4D. Antes da análise estatística dos dados, procedeu-se à inversão dos valores numéricos dos itens inversos (6, 10, 11, 12, 13, 14 e 15). A análise da estrutura relacional dos itens da EAE-E4D foi efetuada através da análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação varimax. Os fatores comuns retidos foram os que apresentaram um autovalor inicial superior a 1 (Bryman, 2016; Martins, 2011). A análise fatorial convergiu para uma solução com 4 componentes principais que explicam 61.14% da variância total. No estudo da escala original, a variância total explicada pelos 4 fatores foi de 57.9% (Veiga, 2013).

O fator afetivo explicou 26.8% da variância total (autovalor inicial = 5.4); o fator agenciativo explicou 15.3% da variância total (autovalor inicial = 3.1); o fator comportamental explicou 12.3% da variância total (autovalor inicial = 2.4), e o fator cognitivo explicou 6.8% da variância total (autovalor inicial = 1.4).

A saturação dos itens ($> .60$) em cada uma das componentes principais pode ser observada na Tabela 4. A primeira componente principal integra os itens relacionados com a dimensão afetiva (AFE), a segunda componente os itens relacionados com a dimensão agenciativa (AGE), a terceira integra os itens relacionados com a dimensão

comportamental (COM), e os últimos 5 itens correspondem à dimensão cognitiva (COG). Assim, este resultado reproduz integralmente os dados obtidos pelo autor da escala (Veiga, 2013).

Tabela 4
Resultados da Análise Fatorial: EAE-E4D

Itens	Componentes			
	AFE	AGE	COM	COG
08. A minha escola é um lugar onde me sinto integrado/a.	.89			
09. A minha escola é um lugar onde me parece que os outros gostam de mim.	.86			
07. A minha escola é um lugar onde faço amigos com facilidade.	.84			
10. A minha escola é um lugar onde me sinto só.	.83			
06. A minha escola é um lugar onde me sinto excluído/a.	.81			
19. Durante as aulas, intervenho para exprimir as minhas opiniões.		.85		
17. Falo com os meus professores sobre aquilo de que gosto e não gosto.		.84		
18. Comento com os meus professores, quando alguma coisa me interessa.		.82		
20. Faço chegar as minhas sugestões de melhoria aos professores.		.79		
16. Durante as aulas, participo colocando questões.		.73		
13. Perturbo as aulas com conversas que em nada têm a ver com os assuntos de estudo.*			.78	
15. Estou distraído/a nas aulas.			.71	
14. Tenho comportamentos que revelam falta de consideração pelos meus professores.*			.69	
12. Falto às aulas estando na escola.			.69	
11. Falto à escola sem uma razão válida.			.64	
02. Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.				.68
04. Quando estou a ler, procuro compreender o significado daquilo que o autor quer transmitir.				.66
05. Revejo regularmente os meus apontamentos, mesmo que um teste ainda não esteja próximo.				.66
01. Quando escrevo os meus trabalhos, começo por fazer um plano para o texto a redigir.				.63
03. Passo muito do meu tempo livre à procura de mais informação sobre tópicos discutidos nas aulas.				.62

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva).

* Itens com formulação adaptada ao ensino superior, algo diferentes da escala original.

Os valores de consistência interna da EAE-E4D variaram entre um mínimo de .76, na dimensão *Comportamental*, a um máximo de .91, na dimensão *Afetiva*. Na

Tabela 5 indicam-se também os valores de consistência interna obtidos por Veiga (2013).

Tabela 5
Consistência Interna (Alfa de Cronbach) da EAE-E4D

Dimensões	Presente estudo	Veiga (2013)	Nº de itens
Afetiva	.91	.82	5
Agenciativa	.88	.86	5
Comportamental	.76	.71	5
Cognitiva	.70	.77	5
Total	.85	.83	20

No estudo de Fernandes *et al.* (2016), os valores de consistência interna foram no geral mais baixos, variaram de .44, na dimensão comportamental, a .88, na dimensão agenciativa.

Também os valores da consistência interna para os subgrupos feminino e masculino relativos a cada ano da licenciatura variaram entre .69 na dimensão cognitiva, para o subgrupo feminino e para o subgrupo do 3º e 4º ano, e .92 na dimensão afetiva, para o subgrupo do 1º ano. De um modo geral, os valores mais elevados observaram-se nas dimensões afetiva e agenciativa (cf. Tabela 6).

Tabela 6
Consistência Interna (Alfa de Cronbach) em Diferentes Subgrupos por Género e Anos do Curso

Variáveis	N	EAETot	AFE	AGE	COM	COG
Subgrupo feminino	364	.83	.91	.87	.77	.69
Subgrupo masculino	351	.87	.90	.90	.75	.73
Subgrupo 1º ano	279	.85	.92	.88	.71	.72
Subgrupo 2º ano	17	.87	.89	.87	.79	.70
Subgrupo 3º e 4º ano	26	.84	.90	.90	.78	.69

Nota. EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola – Escala Total); AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva).

De registar os procedimentos analíticos havidos com os itens da suposta dimensão “cidadania”. Através do método de componentes principais, seguido de rotação *varimax*, os 5 itens que se acrescentaram à escala original de EAE-E4D não puderam ser considerados como uma quinta dimensão desta escala, por mostrarem

níveis de saturação maioritariamente abaixo de .60 distribuídos pelas quatro componentes já existentes. Assim, não se considerou poderem ser indicadores de uma escala independente, pelo que se decidiu abandonar estes itens como possíveis constituintes de uma nova dimensão da EAE-E4D. Segue-se a apresentação da Escala de Bem-Estar.

5.3.2. Escala de Bem-Estar.

A *Escala de Bem-Estar (EBE)* integra 13 itens, todos formulados em sentido direto e distribuídos por duas dimensões: “Satisfação com a Vida” (SVI), com oito itens (*e.g.*, “Sentiu-se feliz, satisfeito/a com a sua vida” e “Sentiu prazer nas coisas que fazia”) e “Controlo Pessoal” (CPE), com cinco itens (*e.g.*, “Sentiu-se relaxado/a, sem tensão” e “Sentiu-se calmo/a, em paz”). A escolha destas designações resultou da fundamentação teórica no âmbito da Psicologia Positiva e do conteúdo semântico dos respetivos itens. Trata-se de um instrumento de autorresposta, escala tipo Likert, de 1 (nunca) a 6 (sempre).

Estudo psicométrico do instrumento. No sentido de se analisarem as qualidades psicométricas da Escala de Bem-Estar, realizou-se uma análise fatorial exploratória com extração de dois fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação *varimax*. Os fatores comuns considerados foram os que apresentaram um autovalor inicial superior a 1, que explicaram 63.52% da variância total. O fator *satisfação com a vida* explicou 35.5% da variância total (autovalor = 7), e o fator *controlo pessoal* explicou 28.1% da variância total (autovalor = 1.2). Os itens que integraram cada uma das referidas dimensões, bem como a respetiva saturação fatorial, podem ser observados na Tabela 7.

Tabela 7
Resultados da Análise Fatorial: Escala de Bem-Estar

Itens	Componentes	
	SVI	CPE
05. Sentiu que a sua vida, no dia-a-dia, estava cheia de coisas interessantes.	.82	
04. Sentiu-se com um futuro promissor, cheio de esperança.	.76	
26. Sentiu que a sua vida era uma aventura maravilhosa.	.74	.32
01. Sentiu-se feliz, satisfeito/a com a sua vida.	.73	.34
07. Sentiu prazer nas coisas que fazia.	.71	

34. Sentiu-se uma pessoa feliz.	.66	.49
12. Sentiu que esperava ter um dia interessante ao levantar-se.	.66	
10. Sentiu-se amado/a, querido/a.	.63	
22. Sentiu-se capaz de relaxar sem dificuldade.		.83
17. Sentiu-se calmo/a, em paz.	.35	.79
18. Sentiu-se emocionalmente estável.	.44	.74
06. Sentiu-se relaxado/a, sem tensão.		.74
14. Sentiu que controlava perfeitamente o seu comportamento, pensamento, emoções, sentimentos.		.68

Nota. SVI (Satisfação com a Vida); CPE (Controlo Pessoal).

Os valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) apresentam-se elevados: .93 na escala total, .90 na dimensão de satisfação com a vida e .88 na dimensão de controlo pessoal. Também todos os subgrupos do género e do ano do curso estão acima de .85 (cf. Tabela 8).

Tabela 8
Consistência Interna (*Alfa* de Cronbach) da Escala de Bem-Estar

Variáveis	N	EBETot (13 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)	SVI (8 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)	CPE (5 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)
Subgrupo feminino	364	.93	.91	.86
Subgrupo masculino	351	.93	.90	.88
Subgrupo 1º ano	279	.93	.90	.88
Subgrupo 2º ano	173	.93	.91	.87
Subgrupo 3º e 4º ano	263	.92	.90	.87
Total (Escala /Dimensão)	715	.93	.90	.88

Nota. EBETot (Escala de Bem-Estar - Total); SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo pessoal).

É de registar que se modificaram as designações das dimensões, de acordo com o sentido semântico do conjunto dos itens que as integraram, e se eliminou uma das dimensões (“Perda de Controlo Emocional/Comportamental”) que constava na escala original (Veit & Ware, 1983), por não apresentar qualidades psicométricas. Procurando ampliar as qualidades psicométricas da escala a utilizar, foram também excluídos os itens seguintes: 23, “Sentiu que as suas relações amorosas eram completamente satisfatórias”; 31, “Sentiu-se alegre, animado/a, bem disposto/a”; e 37, “Acordou de manhã a sentir-se fresco/a, repousado/a” — o primeiro pelo seu baixo valor de saturação ($< .60$), e os outros dois por apresentarem valores de saturação semelhantes nas duas dimensões, Satisfação com a Vida e Controlo Pessoal.

5.3.3. Escala de *Distress* Psicológico.

A *Escala de Distress Psicológico (EDP)* integra 18 itens, todos formulados em sentido direto e distribuídos por duas dimensões: “Ansiedade” (ANS), com nove itens (e.g., “Sentiu-se tenso/a, irritado/a”) e “Depressão” (DEP), também com nove itens (e.g., “Pensou em acabar com a sua vida”). Trata-se de uma escala de autorresposta, tipo Likert, de 1 (nunca) a 6 (sempre).

Estudo psicométrico do instrumento. O estudo dos itens da *Escala de Distress Psicológico (EDP)* foi efetuado através da análise fatorial exploratória, com extração dos fatores pelo método de componentes principais, seguida de rotação varimax. A análise fatorial convergiu para uma solução com duas componentes principais que explicaram 61.9% da variância total. O fator ansiedade explicou 53.6% da variância total (autovalor inicial = 9.6), e o fator depressão explicou 8.3% (autovalor inicial = 1.5). Os itens que integram cada uma das referidas dimensões de ansiedade e de depressão podem ser observados na Tabela 9, a negrito, em cada uma das respectivas colunas.

Tabela 9
Resultados da Análise Fatorial: Escala de Distress Psicológico

Itens	Componentes	
	ANS	DEP
11. Sentiu-se muito nervoso/a.	.80	
33. Sentiu-se muito ansioso/a, preocupado/a.	.77	
13. Sentiu-se tenso/a, irritado/a.	.74	.37
29. Sentiu-se cansado/a, inquieto/a, impaciente.	.74	.30
25. Sentiu-se muito incomodado/a devido ao seu nervoso.	.74	.37
03. Sentiu-se nervoso/a ou apreensivo/a perante coisas que aconteceram.	.73	
38. Sentiu-se debaixo de grande pressão, em <i>stress</i> .	.70	
35. Sentiu dificuldade em se manter calmo/a.	.63	.33
30. Sentiu-se rabugento/a, de mau humor.	.62	.35
21. Pensou que as outras pessoas se sentiriam melhor se você não existisse.		.74
28. Pensou em acabar com a sua vida.		.72
27. Sentiu-se triste, em baixo, de tal modo que nada o(a) conseguia animar.	.44	.72
02. Sentiu-se só.		.72
16. Sentiu que não tinha futuro, que não tinha para onde orientar a sua vida.	.30	.70
09. Sentiu-se deprimido/a.	.46	.69
19. Sentiu-se triste, em baixo.	.50	.69
36. Sentiu-se espiritualmente em baixo.	.48	.68
24. Sentiu que tudo acontecia ao contrário do que desejava.	.43	.60

Nota. ANS (Ansiedade); DEP (Depressão).

Os valores de consistência interna (*Alfa* de Cronbach) apresentaram-se elevados: .95 na escala total e .92 na dimensão ansiedade e na dimensão depressão. Todos os subgrupos relativos às variáveis género e ano do curso ficaram também acima de .90 (cf. Tabela 10).

Tabela 10

Consistência Interna (Alfa de Cronbach): Escala de Distress Psicológico

Variáveis	N	EDPTot (18 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)	ANS (9 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)	DEP (9 itens) (<i>Alfa</i> de Cronbach)
Subgrupo feminino	364	.95	.92	.92
Subgrupo masculino	351	.95	.91	.92
Subgrupo 1º ano	279	.95	.92	.92
Subgrupo 2º ano	173	.94	.91	.91
Subgrupo 3º e 4º ano	263	.95	.93	.93
Total (Escala /Dimensão)	715	.95	.92	.92

Nota. EDP (Escala de *Distress* Psicológico - Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão).

Sublinha-se ainda que, na procura de melhorar a qualidade psicométrica da Escala de *Distress* Psicológico, foram eliminados os itens: 8 (“Questionou-se sobre se estaria a perder a cabeça, a perder o controlo sobre os seus atos, palavras, pensamentos, sentimentos, memória”); 15 (“Sentiu as mãos a tremer quando fazia alguma coisa”); 20 (“Sentiu como se fosse chorar”); e 32 (“Sentiu-se confuso/a, perturbado/a). A decisão da sua eliminação deveu-se ao facto de apresentarem baixos valores de saturação (< .60), além de terem um conteúdo semântico incongruente com a dimensão onde mais saturaram, e de apresentarem valores semelhantes nas duas dimensões (Ansiedade e Depressão).

Para além dos instrumentos descritos, foram recolhidas informações tendo em conta as questões de estudo, no âmbito do inquérito administrado aos alunos. As informações académicas recolhidas disseram respeito: à instituição de ensino e ao ano frequentado; ao estatuto do estudante (normal ou trabalhador estudante); aos anos de reprovação antes e durante a frequência do Ensino Superior; à avaliação subjetiva do rendimento académico; e ao grau académico pretendido na continuidade dos estudos. Quanto ao ano escolar (1º, 2º, 3º ou 4º), foram agrupados os dois últimos anos numa

única categoria, dado que os estudantes dos cursos de licenciatura, com duração de quatro anos, estavam em notória minoria.

As informações referentes ao domínio sociodemográfico incluíram o género, a idade, a situação de residência (deslocação ou permanência), o estado civil, a situação profissional dos pais (empregado, desempregado ou aposentado), as habilitações escolares dos pais, o tempo diário gasto em transportes e o Serviço de Apoio Psicológico (frequência ou não).

5.4. Procedimento e cuidados éticos

Numa primeira fase, com a anuência verbal da presidência de uma das instituições de ensino superior politécnico, avançou-se para a realização de uma administração preliminar de um inquérito constituído pela Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-Dimensional, o Mental Health Inventory e um conjunto de itens de tipo sociodemográfico. Este estudo, efetuado em maio de 2015, numa amostra de 63 estudantes do 1º ciclo de estudos do ensino superior politécnico, foi apresentado em papel, e os dados foram recolhidos presencial e coletivamente, tendo sido assegurado o direito à livre escolha de participação, bem como a confidencialidade e o anonimato das respostas dos estudantes.

Depois de introduzidos na base de dados do SPSS, os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise estatística descritiva, com ênfase nos valores médios, nos desvios padrão e na análise da frequência das respostas em cada item. Este procedimento teve como objetivo um estudo piloto das características dos instrumentos, relativamente à clareza da informação, ao tempo necessário à sua recolha e à heterogeneidade das respostas aos itens (Tuckman, 2012).

No sentido de se obter autorização para realizar a pesquisa, foi efetuado um requerimento ao Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL), que foi deferido em Outubro de 2015 (anexo A). Mais tarde, na sequência de anterior pedido, foi ainda solicitado à presidência do IPL (através de reunião presencial) autorização para que se pudesse enviar um *link* que desse acesso à versão *online* do inquérito, para os *e-mails* institucionais de todos os estudantes do 1º ciclo de estudos. A versão *online* do inquérito (anexo D) foi criada com o *software* Limesurvey, e a recolha das respostas dos estudantes decorreu entre março e maio de 2016. Os dados recolhidos foram diretamente exportados para o *software* de análise estatística SPSS, versão 23. Nas

análises dos resultados, recorreu-se à estatística descritiva e inferencial, com recurso a testes paramétricos (Martins, 2011).

Ao longo do processo desta pesquisa procurou-se respeitar os princípios éticos fundamentais que dizem respeito aos cuidados a ter com a proteção dos participantes, o seu consentimento informado, a confidencialidade, a privacidade e a proteção de recolha de dados. Assim, no início do inquérito foi apresentado um texto informativo que explicitou os objetivos da investigação enfatizando a natureza voluntária da participação e a liberdade de escolha em responder ou não e assegurando ainda a confidencialidade, a privacidade e o anonimato das respostas. Em lado algum os participantes tiveram de se identificar e, apesar de o inquérito ser realizado *online*, as respostas foram recebidas com um código que o próprio programa de *software* gerou. O processo de recolha e tratamento de dados foi realizado de modo a não causar qualquer dano aos participantes. Foi também solicitado parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (anexos B e C), que considerou terem sido respeitados os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

5.5. Variáveis

A análise dos resultados do estudo foi realizada tendo em conta as variáveis dependentes e independentes. As variáveis dependentes foram as dimensões das escalas utilizadas. Foi recolhida informação acerca das seguintes variáveis independentes: 1) género; 2) idade; 3) habilitações académicas dos pais; 4) residência; 5) ano escolar; 6) áreas de estudo; e 7) avaliação subjetiva do rendimento escolar.

Os resultados obtidos nas variáveis dependentes foram organizados em duas categorias — baixo e alto, de acordo com o valores da média apresentados na Tabela 11. Em cada variável decidiu-se estabelecer o ponto de corte no valor médio, sendo os resultados inferiores à média considerados baixos e os resultados com valores iguais ou superiores à média designados elevados.

Tabela 11
Médias e Desvios Padrão das Variáveis Dependentes

Variáveis dependentes	Média	Desvio Padrão
-----------------------	-------	---------------

Cognitiva	20.86	3.74
Afetiva	23.75	4.82
Comportamental	25.80	4.01
Agenciativa	18.10	5.42
EAETot	88.51	12.02
Satisfação com a vida	31.86	6.87
Controlo Pessoal	19.07	4.94
EBETot	50.94	10.90
Ansiedade	27.20	7.84
Depressão	19.86	7.65
EDPTot	47.06	14.50

Nota. EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola – Escala Total); EBETot (Escala de Bem-Estar – Escala Total); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico – Escala Total).

5.6. Questões de estudo

As questões de estudo derivaram da formulação do problema da investigação, que foi o seguinte: “*Como se caracterizam o envolvimento na escola, o bem-estar e o distress dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?*”. Apresentam-se em seguida as questões de estudo:

Q1: Como se caracteriza o envolvimento dos estudantes na escola, em termos de baixo *versus* alto, em cada uma das suas dimensões?

Q2: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da pertença ao género?

Q3: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da idade?

Q4: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das habilitações académicas dos pais?

Q5: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência *versus* mudança de residência, na entrada para o ensino superior?

Q6: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano escolar?

Q7: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das áreas de estudo frequentadas?

Q8: Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da avaliação subjetiva do rendimento acadêmico?

Q9: Como se caracterizam o bem-estar e o *distress* psicológico dos estudantes, em termos de baixo *versus* alto, em cada uma das suas dimensões?

Q10: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da pertença ao género?

Q11: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da idade?

Q12: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função das habilitações académicas dos pais?

Q13: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da permanência *versus* mudança de residência, na entrada para o ensino superior?

Q14: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função do ano escolar?

Q15: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função das áreas de estudo frequentadas?

Q16: Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes, em função da avaliação subjetiva do rendimento acadêmico?

Q17: Como se relacionam o envolvimento na escola, o bem-estar e o *distress* dos estudantes do ensino superior?

Q18: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no envolvimento dos estudantes na escola?

Q19: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes?

5.7. Síntese do capítulo

Este capítulo foi dedicado à descrição da metodologia utilizada na realização da presente investigação. Foi referido o tipo de estudo, foram descritas as opções metodológicas e os cuidados éticos tidos na recolha de dados, foi caracterizada a amostra, os instrumentos e as suas qualidades psicométricas (concretamente em relação à consistência interna) com descrição do procedimento estatístico e da explicitação das opções tomadas, descreveu-se o procedimento, enumeraram-se as variáveis intervenientes na investigação e, por último, enumeraram-se as questões de estudo. O capítulo seguinte apresenta os resultados encontrados na presente investigação, organizados em função do problema que deu origem a esta pesquisa e das respetivas questões de estudo.

CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O capítulo que se segue apresenta a análise estatística dos resultados obtidos através dos instrumentos utilizados na investigação. Utilizaram-se vários procedimentos estatísticos com o objetivo de organizar a informação, de forma a poder encontrar respostas para o problema que deu origem à presente pesquisa, bem como às respetivas questões de estudo. Dado o caráter exploratório deste estudo, apresentam-se também resultados que não são significativos.

Assim, num primeiro momento, apresentam-se os resultados relativos ao envolvimento dos estudantes na escola; num segundo momento, são apresentados os resultados referentes ao bem-estar e ao *distress* psicológico, seguem-se os resultados das relações entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress*, os fatores da variância dos resultados, quer no envolvimento, quer no bem-estar e no *distress*, e, por último, a apresentação de uma síntese do capítulo.

No intuito de analisar como se diferenciam e relacionam os resultados, foram realizadas, respetivamente, análises diferenciais e correlacionais, bem como análises descritivas dos dados. A apresentação dos resultados tem em conta a mesma ordem das questões de estudo.

6.1. Resultados no envolvimento dos estudantes na escola

Neste ponto da tese são apresentados os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em termos de baixo *versus* alto envolvimento, e em função das seguintes variáveis: género, idade, habilitações académicas dos pais, mudança *versus* permanência de residência na entrada para o ensino superior, ano escolar da licenciatura, área de estudos e avaliação subjetiva do rendimento académico.

6.1.1. Envolvimento dos estudantes na escola, baixo *versus* alto.

Em resposta à questão de estudo número um (Q1) — *Como se caracteriza o envolvimento dos estudantes na escola, em termos de baixo versus alto, em cada uma das suas dimensões?* — os resultados obtidos foram organizados em duas categorias de envolvimento, baixo *versus* alto, na escala total e em cada uma das quatro dimensões. A

decisão do ponto de corte baixo *versus* alto envolvimento foi a média de cada uma das dimensões da escala. Mais especificamente, considerou-se baixo envolvimento, se inferior à média, e alto, se igual ou superior à média. Concretamente, e por dimensões, a média foi a seguinte: cognitiva (COG), 20.86; afetiva (AFE), 23.75; comportamental (COM), 25.80; agenciativa (AGE), 18.10; envolvimento total (EAETot), 88.51. Considerando que os valores teóricos mínimos e máximos para cada uma das dimensões variam, para cada uma das dimensões, entre 5 e 30 pontos e, na escala total, entre 20 e 120 pontos, as médias na amostra podem ser consideradas altas em comparação com os respetivos valores teóricos. O valor da média mais baixa observou-se na dimensão agenciativa, e o mais elevado na dimensão comportamental.

Na Tabela 12, apresentam-se os resultados acerca da primeira questão de estudo.

Tabela 12

Distribuição do Envolvimento dos Estudantes na Escola, em Termos de Baixo versus Alto

Dimensões	Frequência (%)	
	Baixo	Alto
AFE	289 (40.4)	426 (59.6)
AGE	369 (51.6)	346 (48.4)
COM	279 (39.0)	436 (61.0)
COG	321 (44.9)	394 (55.1)
EAETot	338 (47.3)	377 (52.7)

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

As percentagens mais elevadas de estudantes com envolvimento alto verificaram-se nas dimensões comportamental (COM) (61%), afetiva (AFE) (59.6%) e cognitiva (COG) (55.1%). Apesar de as médias da amostra serem elevadas em todas as dimensões (atendendo aos valores mínimos e máximos teóricos), os resultados obtidos permitiram destacar notórias percentagens de estudantes com envolvimento baixo face à média, sobretudo na dimensão agenciativa (AGE) (51.6%), no total da escala (EAETot) (47.3%) e nas restantes dimensões com cerca de dois quintos de estudantes nessas condições.

6.1.2. Envolvimento em função do género.

Relativamente à questão de estudo número dois (Q2) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da pertença ao género?* — apresenta-se a Tabela 13.

Tabela 13

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Género

Dimensões	Feminino (n = 364)		Masculino (n = 351)		t	Sig
	M	DP	M	DP		
AFE	23.93	4.92	23.56	4.72	1.02	.309 <i>n.s.</i>
AGE	17.90	5.29	18.32	5.55	-1.03	.303 <i>n.s.</i>
COM	25.53	4.19	26.08	3.81	-1.81	.070 <i>n.s.</i>
COG	20.84	3.66	20.87	3.82	-0.10	.919 <i>n.s.</i>
EAETot	88.21	11.47	88.83	12.57	-0.69	.489 <i>n.s.</i>

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

n.s., não significativo.

Em nenhuma das dimensões do envolvimento foram constatadas diferenças estatisticamente significativas relativamente ao género dos estudantes.

6.1.3. Envolvimento em função da idade.

Os resultados apresentados em função da idade foram agrupados em duas categorias: estudantes com idade inferior a 26 anos (< 26 anos) e estudantes com 26 ou mais anos de idade (\geq 26 anos). A Tabela 14 mostra os resultados que permitem responder à questão de estudo número três (Q3) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da idade?*

Tabela 14

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Idade

Dimensões	Idade dos estudantes				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	< 26 anos (n = 432)		≥ 26 anos (n = 242)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
AFE	23.93	5.01	23.52	4.39	1.05	.293 <i>n.s.</i>
AGE	17.32	5.59	19.71	4.90	-5.55	.000 ***

COM	24.99	4.27	27.24	3.01	-7.24	.000 ***
COG	20.36	3.69	21.75	3.61	-4.73	.000 ***
EAETot	86.60	12.12	92.21	10.88	-5.99	.000 ***

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

*** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados mostrou diferenças estatisticamente significativas nas dimensões envolvimento total (EAETot) ($p < .001$), dimensão agenciativa (AGE) ($p < .001$), dimensão comportamental (COM) ($p < .001$) e dimensão cognitiva (COG) ($p < .001$), com resultados mais elevados no grupo de estudantes com 26 ou mais anos de idade. Na dimensão afetiva (AFE) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

6.1.4. Envolvimento em função das habilitações dos pais.

As habilitações académicas dos pais foram classificadas nos seguintes três grupos: nível baixo, em que se incluíram as respostas “sem escolaridade”, “1º ciclo” e “2º ciclo”; nível médio, em que se consideraram as respostas “3º ciclo” e “ensino secundário”; e nível alto, em que foram incluídas as respostas “bacharelato”, “licenciatura”, “mestrado” e “doutoramento”. Esta divisão, para além de procurar respeitar o equilíbrio da dimensão dos grupos, permite pesquisar se há diferenças significativas entre os estudantes que têm pais com habilitações académicas de nível alto, ou seja, pais que também frequentaram o ensino superior, e os estudantes que têm pais que não frequentaram o contexto de ensino superior (níveis baixo e médio).

A partir dos valores médios nos três grupos, analisaram-se se as diferenças foram estatisticamente significativas, no sentido de se responder à questão de estudo número quatro (Q4) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das habilitações académicas dos pais?* Consideraram-se separadamente as habilitações académicas de pais (HAP) e mães (HAM), tendo-se procedido, para cada grupo, a uma ANOVA *One Way*. Os resultados do envolvimento em função das habilitações académicas das pais são apresentados na Tabela 15.

Tabela 15

Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilidades Acadêmicas dos Pais (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Dimensões	Habilidades acadêmicas dos pais				
	Nível	N	M	DP	F (2,649)
AFE	baixo	158	23.08	4.98	1.78 <i>n.s.</i>
	médio	305	23.60	4.87	
	alto	189	24.07	4.83	
AGE	baixo	158	18.54	5.78	3.12 *
	médio	305	17.47	5.41	
	alto	189	18.54	5.26	
COM	baixo	158	26.84	3.70	9.64. ***
	médio	305	25.12	4.18	
	alto	189	25.61	3.94	
COG	baixo	158	21.44	3.65	3.64 *
	médio	305	20.47	3.65	
	alto	189	20.79	3.69	
EAETot	baixo	158	89.90	12.29	4.52 **
	médio	305	86.67	12.24	
	alto	189	89.01	11.21	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciadora); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.* não significativo.

Os resultados apresentados, em função das habilidades acadêmicas dos pais, permitem observar diferenças estatisticamente significativas nas seguintes dimensões: no envolvimento total ($F(2,649) = 4.515, p = .011$); na dimensão agenciadora ($F(2,649) = 3.118, p = .045$); na dimensão comportamental ($F(2,649) = 9.643, p < .001$); e na dimensão cognitiva ($F(2,649) = 3.642, p = .027$). O teste Post-Hoc de Scheffe revelou que o grupo de estudantes cujos pais possuem habilidades acadêmicas de nível baixo mostrou um envolvimento total (EAETot) significativamente superior ($p < .05$) ao do grupo cujos pais possuem habilidades de nível médio, mas não estatisticamente superior ao do grupo de estudantes cujos pais possuem habilidades de nível alto. Na dimensão agenciadora (AGE), os grupos de estudantes em que os pais possuem habilidades acadêmicas de nível baixo e de nível alto mostraram resultados significativamente superiores ($p < .05$) aos do grupo cujos pais têm habilidades de nível médio. Na dimensão comportamental (COM), o grupo com pais que possuem habilidades acadêmicas de nível baixo foi o que revelou um envolvimento estatisticamente superior ($p < .001$ e $p < .01$, respectivamente) ao dos grupos com pais que possuem habilidades acadêmicas de nível médio e de nível alto. Na dimensão

cognitiva (COG), o grupo com pais que possuem habilitações académicas de nível baixo foi o que mostrou resultados no envolvimento significativamente superiores ($p < .05$) aos do grupo com pais que possuem habilitações de nível médio, mas não significativamente diferentes relativamente ao grupo com pais que possuem habilitações de nível alto. Na dimensão afetiva (AFE), não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

Apresentam-se em seguida, na Tabela 16, os resultados do envolvimento em função das habilitações académicas das mães.

Tabela 16

Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Nível das Habilitações Académicas das Mães (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Dimensões	Habilitações académicas das mães				
	Nível	N	M	DP	F (2,662)
AFE	baixo	164	22.57	5.62	5.18 **
	médio	305	23.92	4.69	
	alto	196	24.06	4.53	
AGE	baixo	164	18.57	5.57	.97 .n.s
	médio	305	17.89	5.30	
	alto	196	17.90	5.60	
COM	baixo	164	26.89	3.36	10.01 ***
	médio	305	25.19	4.33	
	alto	196	25.46	3.99	
COG	baixo	164	21.15	3.40	1.40 .n.s
	médio	305	20.57	3.83	
	alto	196	20.69	3.57	
EAETot	baixo	164	89.18	12.08	.95 .n.s
	médio	305	87.57	12.43	
	alto	196	88.12	11.40	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

** $p < .01$; *** $p < .001$; n.s. não significativo.

Nos resultados apresentados em função das habilitações académicas das mães, observaram-se diferenças estatisticamente significativas na dimensão afetiva ($F(2,662) = 5.175$, $p = .006$) e na dimensão comportamental ($F(2,662) = 10.013$, $p < .001$). O teste Post-Hoc de Scheffé revelou que, na dimensão afetiva (AFE), o grupo de estudantes cujas mães possuem habilitações académicas de nível alto foi o que mostrou um envolvimento significativamente superior ($p < .05$) ao dos outros dois grupos cujas mães possuem habilitações de nível baixo e de nível médio. Na dimensão comportamental (COM), o grupo em que as mães possuem habilitações académicas de

nível baixo revelou resultados estatisticamente superiores ($p < .001$ e $p < .01$), aos dos outros dois grupos, o das mães com habilitações de nível médio e o das mães com habilitações de nível alto. Nas restantes dimensões não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas.

6.1.5. Envolvimento em função da residência.

Os resultados apresentados em função da residência foram agrupados em duas categorias: “mudança de residência”, em que foram incluídos os estudantes que na entrada para o ensino superior mudaram de residência, e “permanência de residência”, em que se incluíram os estudantes que não mudaram de residência.

A Tabela 17 mostra os resultados que permitem responder à questão de estudo número cinco (Q5) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?*

Tabela 17
Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Residência

Dimensões	Residência na entrada para o ensino superior				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	Mudança (n =143)		Permanência (n = 572)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
AFE	23.43	4.82	23.83	4.82	-0.88	.379 <i>n.s.</i>
AGE	16.80	5.56	18.43	5,34	-3.23	.001 ***
COM	25.08	4.33	25.98	3.91	-2.42	.016 *
COG	20.49	3.87	20.95	3.70	-1.32	.188 <i>n.s.</i>
EAETot	85.80	12.76	89.19	11.74	-3.03	.003 **

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados mostrou diferenças estatisticamente significativas no envolvimento total (EAETot) ($p < .01$), na dimensão agenciativa (AGE) ($p < .001$) e na dimensão comportamental (COM) ($p < .05$), com resultados mais elevados no grupo de permanência de residência. Nas dimensões afetiva (AFE) e cognitiva (COG) não se verificaram diferenças estatisticamente significativas.

6.1.6. Envolvimento em função do ano escolar.

Os resultados obtidos em função do ano escolar foram agrupados em três grupos: “1º ano” (279), “2º ano” (173) e “3º e 4º ano” (263), sendo 220 estudantes do 3º ano e 43 do 4º ano. No sentido de responder à questão de investigação número seis (Q6) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano escolar?* — procedeu-se a uma ANOVA *One Way*, cujos resultados são apresentados na Tabela 18.

Tabela 18

Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função do Ano Escolar da Licenciatura — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Dimensões	Ano Escolar	N	M	DP	F (2,712)
AFE	1º ano	279	24.30	4.73	3.01 *
	2º ano	173	23.45	4.72	
	3º e 4º ano	263	23.37	4.94	
AGE	1º ano	279	17.84	5.28	3.22 *
	2º ano	173	17.53	5.40	
	3º e 4º ano	263	18.76	5.53	
COM	1º ano	279	26.11	3.67	1.49 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	25.47	4.41	
	3º e 4º ano	263	25.69	4.09	
COG	1º ano	279	20.78	3.83	0.56 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	20.69	3.76	
	3º e 4º ano	263	21.05	3.63	
EAETot	1º ano	279	89.04	11.75	1.50 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	87.14	12.76	
	3º e 4º ano	263	88.86	11.77	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

* $p < .05$; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados permitiu observar diferenças estatisticamente significativas, em função do ano escolar, na dimensão afetiva (AFE) ($F(2, 712) = 3.01$, $p = .050$) e na dimensão agenciativa (AGE) ($F(2, 712) = 3.22$, $p = .041$). O teste Post-Hoc de Scheffe indica que, na dimensão afetiva (AFE), o grupo do 1º ano apresentou resultados significativamente superiores ($p < .05$) ao grupo do 3º e 4º ano, e, na dimensão agenciativa (AGE), o grupo do 3º e 4º ano apresentou uma média significativamente superior ($p < .05$) ao grupo do 2º ano.

6.1.7. Envolvimento em função das áreas de estudo.

Relativamente às áreas de estudo, foram considerados três grupos, de acordo com as instituições frequentadas pelos estudantes. Assim, optou-se pelas seguintes designações: Educação/Comunicação Social (ECS), Contabilidade/Gestão (CGE) e Engenharias (ENG). O critério para a constituição dos grupos teve por princípio o equilíbrio entre eles, em termos de dimensão, e o facto de em estudos anteriores se encontrarem classificações semelhantes (Ahlfeldt et al., 2005; Leach, 2016).

A partir dos valores médios observados nos três grupos, analisaram-se se as diferenças foram estatisticamente significativas no sentido de se responder à questão de estudo número sete (Q7) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das áreas de estudo frequentadas?* Procedeu-se a uma ANOVA *One Way* cujos resultados são apresentados na Tabela 19.

Tabela 19

Apresentação dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Área de Estudos — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Dimensões	Áreas de Estudos	N	M	DP	F (2,712)
AFE	ECS	169	23.63	5.30	1.50 <i>n.s.</i>
	CGE	256	24.16	4.56	
	ENG	290	23.46	4.74	
AGE	ECS	169	19.18	5.43	5.28 **
	CGE	256	18.09	5.19	
	ENG	290	17.49	5.53	
COM	ECS	169	25.28	4.03	2.79 <i>n.s.</i>
	CGE	256	26.21	4.01	
	ENG	290	25.74	3.98	
COG	ECS	169	20.42	3.69	4.92 **
	CGE	256	21.43	3.78	
	ENG	290	20.60	3.68	
EAETot	ECS	169	88.51	11.87	3.17 *
	CGE	256	89.89	11.55	
	ENG	290	87.30	12.41	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total); ECS (Educação / Comunicação Social); CGE (Contabilidade / Gestão); ENG (Engenharias).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *n.s.* não significativo.

A análise dos resultados permitiu observar diferenças estatisticamente significativas em função das áreas de estudos, no envolvimento total ($F(2,712) = 3.170$, $p = .043$), na dimensão agenciativa ($F(2,712) = 5.283$, $p = .005$) e na dimensão

cognitiva ($F(2,712) = 4.922, p = .008$). O teste Post-Hoc de Scheffe revelou que os estudantes da área de Contabilidade/Gestão (CGE) mostraram um envolvimento total (EAETot) significativamente superior ($p < .05$) aos estudantes da área de Engenharias (ENG). Também na dimensão cognitiva (COG), os estudantes de Contabilidade/Gestão (CGE) foram os que revelaram um envolvimento significativamente ($p < .05$) mais elevado relativamente ao dos estudantes dos outros dois subgrupos — de Educação/Comunicação Social (ECS) e Engenharias (ENG). Na dimensão agenciativa (AGE), o envolvimento dos estudantes de Educação/Comunicação Social (ECS) foi estatisticamente mais elevado ($p < .01$) do que o do subgrupo dos estudantes de Engenharias (ENG), mas não estatisticamente superior ao do grupo de Contabilidade/Gestão (CGE). Nas dimensões afetiva e comportamental não se observaram diferenças estatisticamente significativas.

6.1.8. Envolvimento em função do rendimento académico.

Os resultados relativos ao envolvimento em função do rendimento académico (avaliação subjetiva) foram organizados em dois grupos: “rendimento baixo/moderado” e “rendimento alto”. Face à pergunta: “*Como avalia o seu rendimento académico?*” — incluíram-se no primeiro grupo as respostas “muito mau”, “mau” e “razoável” e, no segundo grupo, as respostas “bom” e “muito bom”.

Na Tabela 20, apresentam-se os resultados que permitem responder à questão de estudo número oito (Q8) — *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?*

Tabela 20

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Dimensões do Envolvimento em Função da Avaliação Subjetiva do Rendimento Académico

Dimensões	Rendimento académico				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	Nível baixo / moderado (n = 419)		Nível alto (n = 295)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
AFE	22.90	4.96	24.94	4.33	-5.68	.000 ***
AGE	17.07	5.39	19.59	5.11	-6.30	.000 ***
COM	25.43	3.94	26.33	4.07	-2.95	.003 **
COG	20.22	3.71	21.77	3.60	-5.57	.000 ***
EAETot	85.63	12.10	92.63	10.64	-8.00	.000 ***

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total).

****** $p < .01$; ******* $p < .001$

Observa-se que os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões do envolvimento, com elevados níveis de significância na dimensão afetiva (AFE) ($p < .001$), agenciativa (AGE) ($p < .001$), cognitiva (COG) ($p < .001$) e no envolvimento total (EAETot) ($p < .001$), bem como na dimensão comportamental (COM) ($p < .01$), apresentando maior envolvimento os estudantes com percepção de rendimento académico alto.

6.2. Resultados no bem-estar e no *distress* dos estudantes

Neste ponto são apresentados os resultados relativos aos estudantes em termos de baixo *versus* alto bem-estar e de baixo *versus* alto *distress*. Procede-se ainda à apresentação dos resultados, relativos quer ao bem-estar, quer ao *distress*, em função das seguintes variáveis: género, idade, habilitações académicas dos pais, mudança *versus* permanência de residência na entrada para o ensino superior, ano escolar da licenciatura, área de estudos e avaliação subjetiva do rendimento académico.

6.2.1. Bem-Estar e *distress* dos estudantes, baixo *versus* alto.

Em resposta à questão de estudo número nove (Q9) — *Como se caracterizam o bem-estar e o distress psicológico dos estudantes, em termos de baixo versus alto, em cada uma das suas dimensões?* —, os resultados foram organizados em duas categorias, baixo *versus* alto bem-estar e baixo *versus* alto *distress*. A decisão dos pontos de corte, quer no bem-estar, quer no *distress*, foi tomada tendo em conta as respetivas médias de cada uma das dimensões, tendo-se considerado baixo, se inferior à média, e alto, se igual ou superior à média. Concretamente, por escala e dimensões, as médias foram as seguintes: escala de bem-estar (EBE) — satisfação com a vida (SVI), 31.86; controlo pessoal (CPE), 19.07; bem-estar total (EBETot), 50.94; escala de *distress* psicológico (EDP) — ansiedade (ANS), 27.20; depressão (DEP), 19.86; *distress* total (EDPTot), 47.06. É de notar que os valores teóricos de pontuação mínima e máxima para cada uma das escalas e dimensões variam entre: 8 e 48, na dimensão satisfação com a vida (SVI); 5 e 30, na dimensão controlo pessoal (CPE); 13 e 78, no bem-estar total (EBETot); 9 e

54, em cada uma das dimensões ansiedade (ANS) e depressão (DEP); e 18 e 108, no distress total (EDPTot). Assim, as médias obtidas na amostra, nas dimensões *satisfação com a vida*, *controlo pessoal* e *bem-estar total* podem ser consideradas altas em comparação com os respetivos valores mínimos e máximos teóricos. Face aos valores teóricos mínimos e máximos de pontuação, as médias obtidas na dimensão *depressão* e no *distress total* podem ser consideradas baixas, enquanto a média na dimensão *ansiedade*, por comparação às anteriores dimensões, foi ligeiramente mais alta. Tendo ainda como referência os valores teóricos, sublinha-se que o valor da média mais baixa se observou na dimensão *depressão* (DEP) ($M = 19.86$) e o mais elevado na dimensão *satisfação com a vida* (SVI) ($M = 31.86$). Na Tabela 21 apresentam-se os resultados das percentagens de estudantes, em termos de baixo *versus* alto bem-estar e baixo *versus* alto *distress*.

Tabela 21

Distribuição do Bem-estar e do Distress dos Estudantes, em Termos de Baixo versus Alto

Escala / Dimensões	Frequência (%)	
	Baixo	Alto
SVI	331 (46.3)	384 (53.7)
CPE	375 (52.4)	340 (47.6)
EBETot	335 (46.9)	380 (53.1)
ANS	410 (57.3)	305 (42.7)
DEP	410 (57.3)	305 (42.7)
EDPTot	416 (58.2)	299 (41.8)

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar - Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico – Total).

A análise dos resultados permite destacar na escala de bem-estar maiores percentagens de estudantes acima da média na dimensão *satisfação com a vida* (SVI) (53.7%), e no *bem-estar total* (EBETot) (53.1%), enquanto na escala de *distress* psicológico a maior quantidade de estudantes situou-se abaixo da média no *distress total* (EDPTot) (58.2%) e nas dimensões *ansiedade* (ANS) (57.3%) e *depressão* (DEP) (57.3%). Apesar de estas percentagens serem, no geral, consideradas altas para o bem-estar e baixas para o *distress*, os resultados encontrados permitem também destacar as elevadas percentagens de estudantes com resultados inferiores à média na dimensão *controlo pessoal* (52.4%), no *bem-estar total* (49.9%) e na dimensão *satisfação com a vida* (46.3%). No que se refere ao *distress*, destacam-se as percentagens de estudantes

com resultados superiores à média na dimensões ansiedade (42.7%), depressão (42.7%) e *distress total* (41.8%). Do conjunto dos resultados descritos, sublinha-se a elevada percentagem de estudantes com resultados inferiores à média na dimensão *controlo pessoal* (52.4%) e a quantidade de estudantes com resultados acima da média na dimensão *ansiedade* (42.7%), sendo que a média nesta dimensão ($M = 27.20$) foi a mais elevada no âmbito da escala de *distress* psicológico (tendo em conta os valores teóricos mínimos e máximos).

6.2.2. Bem-Estar e *distress* em função do género.

Relativamente à questão de estudo número dez (Q10) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da pertença ao género?* —, apresenta-se a Tabela 22.

Tabela 22

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress, em Função do Género

Escalas / Dimensões	Feminino (n = 364)		Masculino (n = 351)		<i>t</i>	<i>Sig</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
SVI	31.60	6.97	32.13	6.77	-1.03	.303 <i>n.s.</i>
CPE	18.06	4.85	20.12	4.81	-5.70	.000 ***
EBETot	49.66	10.97	52.25	10.69	-3.19	.001 ***
ANS	28.75	7.82	25.59	7.54	5.49	.000 ***
DEP	20.58	7.65	19.12	7.59	2.57	.010 **
EDPTot	49.33	14.44	44.71	14.20	4.31	.000 ***

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar – Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico – Total).

** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

Em todas as dimensões das duas escalas de bem-estar e de *distress*, observaram-se diferenças estatisticamente significativas, com exceção da dimensão satisfação com a vida (SVI). O grupo masculino mostrou médias significativamente superiores no controlo pessoal (CPE) ($p < .001$) e no bem-estar total (EBETot) ($p < .001$); o grupo feminino apresentou médias significativamente superiores nas dimensões de ansiedade (ANS) ($p < .001$), depressão (DEP) ($p < .01$) e *distress* total (EDPTot) ($p < .001$).

6.2.3. Bem-Estar e *distress* em função da idade.

Os resultados apresentados em função da idade foram agrupados em duas categorias: estudantes com idade inferior a 26 anos (< 26) e estudantes com 26 ou mais anos (≥ 26) de idade. Na Tabela 23, mostram-se os resultados que permitem responder à questão de estudo número onze (Q11) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da idade?*

Tabela 23

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress, em Função da Idade

Dimensões	Idade dos estudantes				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	< 26 anos (n = 432)		≥ 26 anos (n = 242)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
SVI	31.11	6.79	33.12	6.74	-3.70	.000 ***
CPE	18.53	4.95	19.97	4.76	-3.66	.000 ***
EBETot	49.65	10.85	53.09	10.64	-3.98	.000 ***
ANS	28.13	8.10	25.59	7.01	4.10	.000 ***
DEP	20.72	8.12	18.46	6.68	3.69	.000 ***
EDPTot	48.85	15.22	44.05	12.78	4.16	.000 ***

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar - Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico – Total).

*** $p < .001$

A análise dos resultados mostrou diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões. Na dimensão bem-estar total (EBETot) ($p < .001$), na dimensão controlo pessoal (CPE) ($p < .001$) e na dimensão satisfação com a vida (SVI) ($p < .001$), os resultados mais elevados foram os do grupo de estudantes com mais idade (≥ 26 anos). Na dimensão *distress* total (EDPTot) ($p < .001$), na dimensão ansiedade (ANS) ($p < .001$) e na dimensão depressão (DEP) ($p < .001$), os resultados mais elevados foram os do grupo de estudantes com menos idade (< 26 anos).

6.2.4. Bem-Estar e *distress* em função das habilitações dos pais.

Tal como foi realizado anteriormente, as habilitações académicas dos pais foram classificadas nos seguintes três grupos: nível baixo, para as respostas “sem escolaridade”, “1º ciclo” e “2º ciclo”; nível médio, para as respostas “3º ciclo” e “ensino secundário”; e nível alto, para as respostas “bacharelato”, “licenciatura”, “mestrado” e

“doutoramento”. Consideraram-se separadamente as habilitações académicas de pais e mães.

Assim, para responder à questão de estudo número doze (Q12) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função das habilitações académicas dos pais?* — procedeu-se a uma ANOVA *One Way*, cujos resultados são apresentados na Tabela 24.

Tabela 24

Apresentação dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress em Função do Nível das Habilitações Académicas dos Pais (baixo, médio e alto) — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Escalas / Dimensões	Habilitações académicas dos pais				
	Pai				
	Nível	N	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (2,649)
	baixo	158	31.27	7.08	.64. <i>n.s</i>
	médio	305	31.75	7.00	
	alto	189	32.12	6.77	
	baixo	158	18.61	5.13	.66. <i>n.s</i>
	médio	305	19.13	4.90	
	alto	189	19.14	4.78	
	baixo	158	49.89	11.53	.71. <i>n.s</i>
	médio	305	50.88	10.96	
alto	189	51.26	10.59		
baixo	158	26.99	8.00	.19 . <i>n.s</i>	
médio	305	27.38	7.52		
alto	189	27.01	8.43		
baixo	158	20.15	8.16	.34. <i>n.s</i>	
médio	305	20.09	7.81		
alto	189	19.56	7.50		
baixo	158	47.15	15.31	.22. <i>n.s</i>	
médio	305	47.47	14.27		
alto	189	46.57	14.91		
	Mãe				
	Nível	N	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i> (2,662)
	baixo	164	31.47	7.42	.87. <i>n.s</i>
	médio	305	32.19	6.94	
	alto	196	31.48	6.45	
	baixo	164	19.07	5.14	.02. <i>n.s</i>
	médio	305	19.06	5.12	
	alto	196	18.97	4.48	
	baixo	164	50.54	11.92	.39. <i>n.s</i>
	médio	305	51.24	11.10	
alto	196	50.46	9.67		

ANS	baixo	164	26.47	8.15	1.12 <i>n.s.</i>
	médio	305	27.61	7.90	
	alto	196	27.21	7.66	
DEP	baixo	164	20.15	8.19	.07 <i>n.s.</i>
	médio	305	19.89	7.87	
	alto	196	19.91	7.33	
EDPTot	baixo	164	46.62	15.52	.19 <i>n.s.</i>
	médio	305	47.50	14.65	
	alto	196	47.12	14.04	

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total).
n.s. não significativo.

Não se observaram diferenças estatisticamente significativas, em função das habilitações de pais e mães, em nenhuma das escalas e respetivas dimensões do bem-estar e do *distress*.

6.2.5. Bem-Estar e *distress* em função da residência.

Na variável residência consideraram-se duas categorias: “mudança de residência”, onde foram incluídos os estudantes que na entrada para o ensino superior mudaram de residência, e “permanência de residência”, em que se incluíram os estudantes que não mudaram de residência.

Relativamente à questão de estudo número treze (Q13) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?* —, apresenta-se a Tabela 25.

Tabela 25

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress, em Função da Residência

Dimensões	Residência na entrada para o ensino superior				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	Mudança (n =143)		Permanência (n = 572)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
SVI	31.42	6.49	31.98	6.97	- .87	.387 <i>n.s.</i>
CPE	18.83	4.43	19.13	5.06	- .65	.517 <i>n.s.</i>
EBETot	50.25	9.87	51.11	11.15	- .84	.402 <i>n.s.</i>
ANS	27.87	7.63	27.03	7.89	1.14	.256 <i>n.s.</i>
DEP	20.62	7.48	19.67	7.69	1.33	.185 <i>n.s.</i>

EDPTot	48.49	14.19	46.71	14.57	1.32	.189 <i>n.s.</i>
--------	-------	-------	-------	-------	------	------------------

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar - Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico – Total).
n.s., não significativo.

Em nenhuma das escalas e respetivas dimensões do bem-estar e do *distress*, se observaram diferenças significativas em função da permanência ou mudança de residência dos estudantes na entrada para o ensino superior.

6.2.6. Bem-Estar e *distress* em função do ano escolar.

Relativamente ao ano escolar consideraram-se três grupos: “1º ano”, “2º ano” e “3º e 4º ano”. Para responder à questão de estudo número catorze (Q14) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função do ano escolar?* —, procedeu-se a uma ANOVA *One Way* cujos resultados são apresentados na Tabela 26.

Tabela 26

Apresentação dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress, em Função do Ano Escolar da Licenciatura — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Dimensões	Ano Escolar	N	M	DP	F (2,712)
SVI	1º ano	279	31.98	6.73	1.07 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	31.21	7.06	
	3º e 4º ano	263	32.17	6.90	
CPE	1º ano	279	19.27	4.88	.70 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	18.71	4.90	
	3º e 4º ano	263	19.10	5.03	
EBETot	1º ano	279	51.25	10.76	.99 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	49.92	11.21	
	3º e 4º ano	263	51.27	10.85	
ANS	1º ano	279	26.80	7.68	1.58 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	28.10	7.36	
	3º e 4º ano	263	27.03	8.29	
DEP	1º ano	279	19.59	7.53	1.29 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	20.68	7.63	
	3º e 4º ano	263	19.62	7.79	
EDPTot	1º ano	279	46.39	14.28	1.63 <i>n.s.</i>
	2º ano	173	48.78	14.00	
	3º e 4º ano	263	46.65	15.00	

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total).
n.s., não significativo.

Em nenhuma das escalas e respetivas dimensões do bem-estar e do *distress* foram observadas diferenças estatisticamente significativas em função dos diferentes anos de escolaridade das licenciaturas.

6.2.7. Bem-Estar e *distress* em função das áreas de estudo.

As áreas de estudo foram divididas em três grupos, de acordo com as instituições frequentadas pelos estudantes, e designaram-se por: Educação/Comunicação Social (ECS); Contabilidade/Gestão (CGE); Engenharias (ENG).

Em resposta à questão de estudo número quinze (Q15) — *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função das áreas de estudo frequentadas?* —, procedeu-se a uma ANOVA *One Way* cujos resultados são apresentados na Tabela 27.

Tabela 27

Resultados do Bem-Estar e do Distress em Função da Área de Estudos — Análise de Variância (ANOVA) Unifatorial

Escalas / Dimensões	Áreas de Estudo	N	M	DP	F (2,712)
SVI	ECS	169	30.61	6.83	7.53 ***
	CGE	256	33.11	6.66	
	ENG	290	31.50	6.94	
CPE	ECS	169	17.39	4.54	13.28 ***
	CGE	256	19.61	5.05	
	ENG	290	19.58	4.85	
EBETot	ECS	169	48.00	10.48	9.78 ***
	CGE	256	52.71	10.86	
	ENG	290	51.08	10.87	
ANS	ECS	169	29.27	7.84	14.54 ***
	CGE	256	26.56	7.51	
	ENG	290	26.15	7.77	
DEP	ECS	169	22.04	8.08	10.38 ***
	CGE	256	18.66	7.12	
	ENG	290	19.66	7.62	
EDPTot	ECS	169	52.01	15.05	13.45 ***
	CGE	256	45.22	13.45	
	ENG	290	45.80	14.46	

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total); ECS (Educação / Comunicação Social); CGE (Contabilidade / Gestão); ENG (Engenharias).

*** $p < .001$

A análise dos resultados permite observar diferenças estatisticamente significativas em função das áreas de estudos, em todas as dimensões das duas escalas de bem-estar e *distress*. Especificamente, observaram-se diferenças significativas: no bem-estar total (EBETot) ($F(2,712) = 9.78, p = .001$), na satisfação com a vida (SVI) ($F(2,712) = 7.53, p = .001$), no controlo pessoal (CPE) ($F(2,712) = 13.28, p < .001$), no *distress* total (EDPTot) ($F(2,712) = 13.45, p < .001$), na ansiedade (ANS) ($F(2,712) = 14.54, p < .001$) e na depressão (DEP) ($F(2,712) = 10.38, p < .001$).

O teste Post-Hoc de Scheffe revelou que os estudantes de Contabilidade/Gestão (CGE) foram os que mostraram um bem-estar total (EBETot) significativamente superior ao dos grupos de Educação/Comunicação Social (ECS) ($p < .001$) e de Engenharias (ENG) ($p < .05$). Na dimensão satisfação com a vida (SVI), o grupo de Contabilidade/Gestão (CGE) mostra uma média significativamente superior ($p < .001$) à do grupo de Educação/Comunicação Social (ECS), mas não superior à média do grupo de Engenharias (ENG). Na dimensão controlo pessoal (CPE), os grupos de Contabilidade/Gestão (CGE) e de Engenharias (ENG), embora não apresentem diferenças significativas entre si, são os que mostraram médias significativamente superiores, respetivamente ($p < .001$) e ($p < .01$), face ao grupo de Educação/Comunicação Social (ECS).

No que se refere ao *distress*, o grupo de Educação/Comunicação Social (ECS) foi o que mostrou médias significativamente mais elevadas, face aos outros dois grupos, em matéria de ansiedade (ANS) ($p < .001$), depressão (DEP) ($p < .01$) e *distress* total (EDPTot) ($p < .001$).

6.2.8. Bem-Estar e *distress* em função do rendimento académico.

Relativamente ao rendimento académico (avaliação subjetiva), foram organizados dois grupos: “rendimento baixo/moderado” e “rendimento alto”. Incluíram-se no primeiro grupo as respostas “muito mau”, “mau” e “razoável” e, no segundo grupo, as respostas “bom” e “muito bom”.

Na Tabela 28, apresentam-se os resultados que permitem responder à questão de investigação número dezasseis (Q16) —, *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?*

Tabela 28

Média e Desvio Padrão dos Resultados nas Escalas e Dimensões de Bem-Estar e de Distress, em Função da Avaliação Subjetiva do Rendimento Académico

Dimensões	Rendimento académico				<i>t</i>	<i>Sig</i>
	Nível baixo / moderado (n = 419)		Nível alto (n = 295)			
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
SVI	30.91	7.17	33.20	6.19	- 4.447	.000***
CPE	18.74	5.11	19.52	4.63	- 2.095	.037 *
EBETot	49.65	11.37	52.72	9.94	- 3.746	.000***
ANS	27.55	8.29	26.73	7.14	1.372	.171 <i>n.s.</i>
DEP	20.79	8.26	18.56	6.50	3.879	.000 ***
EDPTot	48.34	15.50	45.29	12.76	2.783	.006 **

Nota. SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

A análise dos resultados permite observar que o grupo de estudantes com rendimento académico alto mostrou médias significativamente superiores na dimensão satisfação com a vida (SVI) ($p < .001$), na dimensão controlo pessoal CPE ($p < .05$) e no bem-estar total (EBETot) ($p < .001$). O grupo de estudantes com rendimento académico baixo/moderado mostrou médias superiores no *distress* total (EDPTot) ($p < .05$) e na dimensão depressão (DEP) ($p < .001$). Na dimensão ansiedade (ANS) não se observaram diferenças significativas.

6.3. Relação entre o envolvimento, bem-estar e *distress*

Neste ponto são apresentados os resultados das relações entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* dos estudantes. Apresentam-se os resultados de estudos correlacionais entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress*, seguindo-se, por último, os resultados de análises de regressão linear múltipla das variáveis pessoais, sociais e escolares estudadas, no sentido de identificar os fatores mais explicativos da variância dos resultados no envolvimento, no bem-estar e no *distress*.

6.3.1. Correlação entre envolvimento, bem-estar e *distress*.

Para responder à questão de investigação número dezassete (Q17) — *Como se relacionam o envolvimento na escola, o bem-estar e o distress dos estudantes do ensino superior?* —, foi realizado um estudo correlacional, com determinação dos coeficientes de correlação (r) de Pearson, no sentido de analisar a associação entre as variáveis. Os resultados apresentam-se na Tabela 29.

Tabela 29

Coeficientes de Correlação de Pearson (r) entre o Envolvimento, o Bem-Estar e o Distress

Dimensões	SVI	CPE	EBETot	ANS	DEP	EDPTot
AFE	.40 ***	.31 ***	.39 ***	-.30 ***	-.50 ***	-.43 ***
AGE	.25 ***	.09 *	.20 ***	-.07 <i>n.s.</i>	-.17 ***	-.13 ***
COM	.21 ***	.19 ***	.22 ***	-.23 ***	-.29 ***	-.28 ***
COG	.26 ***	.16 ***	.24 ***	-.13 ***	-.18 ***	-.17 ***
EAETot	.43 ***	.28 ***	.39 ***	-.27 ***	-.43 ***	-.37 ***

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total); SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; *n.s.*, não significativo.

Todos os coeficientes de correlação apresentados são estatisticamente significativos, com exceção da correlação entre a dimensão agenciativa (AGE) e a dimensão de ansiedade (ANS) ($r = -.07$, $p = .057$). A maioria dos coeficientes de correlação situaram-se no intervalo de .09 a .50, evidenciando valores baixos a moderados de associação entre as variáveis consideradas (Cohen, Manion, & Morrison, 2007). O coeficiente de correlação mais elevado apresentou um valor negativo entre a dimensão afetiva (AFE) e a dimensão depressão (DEP) ($r = -.50$, $p < .001$). No geral, verificou-se que o envolvimento total (EAETot) está positivamente correlacionado com o bem-estar total (EBETot) ($r = .39$, $p < .001$) e negativamente correlacionado com o *distress* total (EDPTot) ($r = -.37$, $p < .001$), indicando que maior envolvimento está associado a maior bem-estar, e menor envolvimento está associado a maior *distress*.

6.3.2. Fatores de variância dos resultados no envolvimento.

Para responder à questão de investigação número dezoito (Q18) — *Quais os fatores explicativos da variância dos resultados no envolvimento dos estudantes na escola?* — foi realizada uma análise de regressão linear múltipla por etapas (*Stepwise*), no sentido de encontrar a explicação da variância dos resultados nas dimensões do envolvimento, em função das variáveis pessoais, sociais e escolares (género, idade, habilitações académicas dos pais, residência na entrada para o ensino superior, ano escolar, áreas de estudo e avaliação subjetiva do rendimento académico), das dimensões do bem-estar (satisfação com a vida e controlo pessoal) e do *distress*, (ansiedade e depressão), consideradas como variáveis independentes. Optou-se por retirar as variáveis bem-estar total (EBETot) e *distress* total (EDPTot), por apresentarem valores elevados de colinearidade com as dimensões das respetivas escalas.

Analisaram-se os pré-requisitos do modelo de regressão linear múltipla, referentes à distribuição normal dos resíduos padronizados, à independência dos resíduos e à ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes. Especificamente, a normalidade da distribuição dos resíduos foi avaliada graficamente através da análise do histograma, a independência dos resíduos foi analisada através do teste Durbin-Watson e a ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes foi analisada pelo valor do *Variance Inflation Fator (VIF)* (Marôco, 2014). De acordo com os valores obtidos, decidiu-se manter todas as variáveis que entraram no modelo de regressão linear múltipla. As variáveis independentes aparecem indicadas segundo uma ordem decrescente de importância que assumem na explicação dos resultados verificados em cada dimensão do envolvimento. Os resultados são apresentados na Tabela 30.

Tabela 30

Análise de Regressão Linear Múltipla (Stepwise), Variáveis Independentes e Dimensões do Envolvimento

V. D.	V. I.	R^2	R^2_a	t	β	F
AFE	Dep	.252	.250	-11.207 ***	-.596	53.518 ***
	Rend	.280	.277	4.221 ***	.147	
	Idade	.291	.287	-2.340 *	-.083	
	Ans	.299	.294	2.697 **	.142	
	Ano	.305	.299	-2.340 *	-.081	
AGE	Rend	.069	.068	5.331 ***	.216	24.551 ***
	Idade	.137	.134	6.398 ***	.247	
	Svi	.161	.157	5.752 ***	.310	

	Cpe	.177	.172	-3.657 ***	-.196	
	ÁreaEst,	.183	.176	-3.140 **	-.143	
	Gênero	.195	.187	2.990 **	.131	
COM	Dep	.082	.080	-5.788 ***	-.220	25.687 ***
	Idade	.136	.133	6.009 ***	.246	
	Ano	.150	.146	-3.220 ***	-.122	
	Rend	.164	.158	3.308 ***	.125	
	HabMae	.174	.167	-2.773 **	-.109	
COG	Svi	.069	.068	4.592 ***	.178	37.749 ***
	Rend	.110	.107	6.243 ***	.240	
	Idade	.156	.152	5.804 ***	.221	
EAETot	Dep	.191	.190	-5.639 ***	-.294	51.548 ***
	Rend	.264	.262	8.128 ***	.280	
	Idade	.312	.308	6.860 ***	.239	
	Svi	.322	.317	4.023 ***	.219	
	Cpe	.331	.325	-3.040 **	-.154	
	Ano	.337	.330	-2.392 *	-.081	

Nota. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total); AreaEst (Área de estudo da licenciatura); Rend (Avaliação subjetiva do rendimento académico); Ano (Ano escolar da licenciatura); Resid (Mudança ou permanência de residência na entrada para o Ensino Superior); HabPai e HabMae (Habilitações académicas do pai e da mãe, respetivamente); Svi (Satisfação com a vida); Cpe (Controlo pessoal); EbeTot (Escala de Bem-Estar — Total); Ans (Ansiedade); Dep (Depressão); EdpTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se pode observar, os resultados permitiram identificar, como variáveis preditivas significativas:

- na dimensão afetiva (AFE) — a dimensão depressão (Dep) ($\beta = -.596$; $t = -11.207$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .147$; $t = 4.221$; $p < .001$); a idade ($\beta = -.083$; $t = -2.340$; $p = .020$); a dimensão ansiedade (Ans) ($\beta = .142$; $t = 2.697$; $p = .007$); e o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = -.081$; $t = -2.340$; $p = .020$);
- na dimensão agenciativa (AGE) — a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .216$; $t = 5.331$; $p < .001$); a idade ($\beta = .247$; $t = 6.398$; $p < .001$); a satisfação com a vida (Svi) ($\beta = .310$; $t = 5.752$; $p = .001$); o controlo pessoal (Cpe) ($\beta = -.196$; $t = -3.657$; $p < .001$); a área de estudos (AreaEst) ($\beta = -.143$; $t = -3.140$; $p = .002$); e o género ($\beta = .131$; $t = 2.990$; $p = .003$);
- na dimensão comportamental (COM) — a dimensão depressão (Dep) ($\beta = -.220$; $t = -5.788$; $p < .001$); a idade ($\beta = .246$; $t = 6.009$; $p < .001$); o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = -.122$; $t = -3.220$; $p = .001$); a avaliação subjetiva do

rendimento académico (Rend) ($\beta = .125$; $t = 3.308$; $p = .001$); e as habilitações académicas da mãe (HabMae) ($\beta = -.109$; $t = -2.773$; $p = .006$);

- na dimensão cognitiva (COG) — a dimensão de satisfação com a vida (Svi) ($\beta = .178$; $t = 4.592$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .240$; $t = 6.243$; $p < .001$); e a idade ($\beta = .221$; $t = 5.804$; $p < .001$);
- na escala de envolvimento total (EAETot) — a dimensão depressão (Dep) ($\beta = -.294$; $t = -5.639$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .280$; $t = 8.128$; $p < .001$); a idade ($\beta = .239$; $t = 6.860$; $p < .001$); a satisfação com a vida (Svi) ($\beta = .219$; $t = 4.023$; $p < .001$); o controlo pessoal (Cpe) ($\beta = -.154$; $t = -3.040$; $p = .002$); e o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = -.081$; $t = -2.392$; $p = .017$).

Os modelos encontrados em todas as dimensões do envolvimento mostraram ser significativos, embora expliquem percentagens baixas de variação dos resultados. No total da escala de envolvimento (EAETot), o modelo encontrado explicou 33% da variância dos resultados ($F(6,609) = 51.548$; $p < .001$; $R^2_a = .330$), na dimensão afetiva (AFE), explicou 30% da variância dos resultados ($F(5,610) = 53.518$; $p < .001$; $R^2_a = .299$), na dimensão agenciativa (AGE), 19% da variância dos resultados ($F(6,609) = 24.551$; $p < .001$; $R^2_a = .187$), na dimensão comportamental (COM), 17% da variância dos resultados ($F(5,610) = 25.687$; $p < .001$; $R^2_a = .167$) e na dimensão cognitiva (COG), 15% da variância dos resultados ($F(3,612) = 37.749$; $p < .001$; $R^2_a = .152$).

6.3.3. Fatores de variância dos resultados no bem-estar e no *distress*.

Para responder à questão de investigação número dezanove (Q19) — *Quais os fatores explicativos da variância dos resultados no bem-estar e no distress dos estudantes?* —, foi realizada uma análise de regressão linear múltipla por etapas (*Stepwise*), no sentido de encontrar a explicação da variância dos resultados nas dimensões do bem-estar e do *distress*, em função das variáveis pessoais, sociais e escolares (género, idade, habilitações académicas dos pais, residência na entrada para o ensino superior, ano escolar, áreas de estudo e avaliação subjetiva do rendimento académico), consideradas como variáveis independentes.

Inicialmente, tal como se procedeu no ponto anterior, foram analisados os pré-requisitos do modelo de regressão linear múltipla, referentes à distribuição normal dos resíduos padronizados, à independência dos resíduos e à ausência de multicolinearidade entre as variáveis independentes e, de acordo com os valores obtidos, decidiu-se manter todas as variáveis que entraram no modelo. As variáveis independentes aparecem indicadas segundo uma ordem decrescente de importância que assumem na explicação dos resultados verificados em cada dimensão do bem-estar e do *distress*. Apresentam-se os resultados na Tabela 31.

Tabela 31

Análise de Regressão Linear Múltipla (Stepwise), Variáveis Independentes e, Dimensões do Bem-Estar e do Distress

V. D.	V. I.	R^2	R^2_a	t	β	F
SVI	Rend	.046	.044	6.019 ***	.235	26.01 ***
	Idade	.078	.075	4.655 ***	.182	
CPE	Gênero	.040	.039	3.499 ***	.160	11.921 ***
	Idade	.056	.052	3.413 ***	.141	
	Rend	.072	.068	3.911 ***	.163	
	Ano	.081	.075	-2.514 **	-.100	
	ÁreaEst	.089	.082	2.266 *	.109	
EBETot	Idade	.030	.028	4.036 ***	.163	17.527 ***
	Rend	.065	.062	5.612 ***	.235	
	AreaEst	.079	.075	3.091 **	.134	
ANS	Gênero	.042	.041	-3.508 ***	-.160	11.875 ***
	Idade	.059	.056	-3.512 ***	-.145	
	Rend	.074	.070	-3.701 ***	-.155	
	AreaEst	.081	.075	-2.278 *	-.110	
	Ano	.089	.081	2.203 *	.087	
DEP	Rend	.029	.027	-5.765 ***	-.241	17.491 ***
	Idade	.061	.058	-3.672 ***	-.148	
	AreaEst	.079	.074	-3.411 ***	-.148	
EDPTot	Idade	.032	.031	-3.910 ***	-.161	12.526 ***
	Rend	.053	.049	-5.114 ***	-.213	
	AreaEst	.077	.073	-2.588 **	-.125	
	Gênero	.086	.080	-2.542 **	-.116	
	Ano	.093	.086	2.116 *	.084	

Nota SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total); AreaEst (Área de estudo da licenciatura); Rend (Avaliação subjetiva do rendimento académico); Ano (Ano escolar da licenciatura).

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Como se pode observar os resultados permitem identificar como variáveis preditivas significativas:

- na dimensão satisfação com a vida (SVI) — a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .235$; $t = 6.019$; $p < .001$) e a idade ($\beta = .182$; $t = 4.655$; $p < .001$);
- na dimensão controlo pessoal (CPE) — o género ($\beta = .160$; $t = 3.499$; $p = .001$); a idade ($\beta = .141$; $t = 3.413$; $p = .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .163$; $t = 3.911$; $p < .001$); o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = -.100$; $t = -2.514$; $p = .012$) e a área de estudos (AreaEst) ($\beta = .109$; $t = 2.266$; $p = .024$);
- na escala total de bem-estar (EBETot) — a idade ($\beta = .163$; $t = 4.036$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = .235$; $t = 5.612$; $p < .001$) e a área de estudos (AreaEst) ($\beta = .134$; $t = 3.091$; $p = .002$);
- na dimensão de ansiedade (ANS) — o género ($\beta = -.160$; $t = -3.508$; $p < .001$); a idade ($\beta = -.145$; $t = -3.512$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (RendAcad) ($\beta = -.155$; $t = -3.701$; $p < .001$); a área de estudos (AreaEst) ($\beta = -.110$; $t = -2.278$; $p = .023$) e o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = .087$; $t = 2.203$; $p = .028$);
- na dimensão depressão (DEP) — a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = -.241$; $t = -5.565$; $p < .001$); a idade ($\beta = -.148$; $t = -3.672$; $p < .001$) e a área de estudos (AreaEst) ($\beta = -.148$; $t = -3.411$; $p = .001$);
- na escala total de *distress* (EDPTot) — a idade ($\beta = -.161$; $t = -3.910$; $p < .001$); a avaliação subjetiva do rendimento académico (Rend) ($\beta = -.213$; $t = -5.114$; $p < .001$); a área de estudos (AreaEst) ($\beta = -.125$; $t = -2.588$; $p = .010$); o género ($\beta = -.116$; $t = -2.542$; $p = .011$) e o ano escolar da licenciatura (Ano) ($\beta = .084$; $t = 2.116$; $p = .035$).

Os modelos encontrados, quer para o bem-estar, quer para o *distress*, mostraram ser significativos, embora expliquem percentagens baixas de variação dos resultados. Assim, os modelos encontrados explicaram para cada dimensão, as seguintes percentagens de variação dos resultados: 8% em cada uma das respetivas dimensões: satisfação com a vida (SVI), ($F(2,613) = 26.071$; $p < .001$; $R^2_a = .075$); controlo pessoal (CPE), ($F(5,610) = 11.921$; $p < .001$; $R^2_a = .082$); escala total de bem-estar (EBETot),

($F(3,612) = 17.527; p < .001; R^2_a = .075$); e dimensão ansiedade (ANS), ($F(5,610) = 11.875; p < .001; R^2_a = .081$). Já na dimensão depressão (DEP), ($F(3,612) = 17.491; p < .001; R^2_a = .074$) o modelo explicou 7% da variância dos resultados e na escala total de *distress* (EDPTot), ($F(5,610) = 12.526; p < .001; R^2_a = .086$) explicou 9% da variância dos resultados.

6.4. Síntese do capítulo

Este capítulo foi dedicado à apresentação da análise estatística dos resultados obtidos na presente investigação. Apresentaram-se os procedimentos estatísticos com o objetivo de organizar a informação, de forma a poder encontrar respostas ao problema que está na base da pesquisa, bem como às respetivas questões de estudo. Assim, foi tida em conta a mesma ordem das questões de estudo apresentadas no final do capítulo anterior. Num primeiro ponto, apresentaram-se os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, num segundo ponto, foram apresentados resultados referentes ao bem-estar e ao *distress* psicológico, seguindo-se, em último ponto, os resultados das relações entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* e os fatores da variância dos resultados, quer no envolvimento, quer no bem-estar e no *distress*. Os resultados aqui apresentados são discutidos no capítulo seguinte. Antes, porém, apresenta-se na Tabela 32 um resumo dos resultados significativos encontrados. O asterisco indica o nível de significância. As letras por ordem alfabética (de *a* a *o*) indicam a designação do grupo com média significativamente superior, como legendado na respetiva nota.

Tabela 32

Síntese das Relações Estatisticamente Significativas entre as Variáveis Analisadas

V. Dependentes	V. Independentes							
	Género	Idade	Ano	Área	HabPai	HabMae	Resid	Rend
AFE			* <i>e</i>			** <i>l</i>		*** <i>n</i>
AGE		*** <i>c</i>	* <i>f</i>	** <i>g</i>	* <i>i, l</i>		** <i>m</i>	*** <i>n</i>
COM		*** <i>c</i>			*** <i>l</i>	*** <i>i</i>	* <i>m</i>	** <i>n</i>
COG		*** <i>c</i>		** <i>h</i>	* <i>l</i>			*** <i>n</i>
EAETot		*** <i>c</i>		* <i>h</i>	** <i>l</i>		** <i>m</i>	*** <i>n</i>
SVI		*** <i>c</i>		*** <i>h</i>				** <i>n</i>
CPE	*** <i>a</i>	*** <i>c</i>		*** <i>h</i>				* <i>n</i>
EBETot	*** <i>a</i>	*** <i>c</i>		*** <i>h</i>				*** <i>n</i>

ANS	*** <i>b</i>	*** <i>d</i>	*** <i>g</i>	
DEP	** <i>b</i>	*** <i>d</i>	*** <i>g</i>	*** <i>o</i>
EDPTot	*** <i>b</i>	*** <i>d</i>	*** <i>g</i>	** <i>o</i>

Nota. O asterisco indica o nível de significância: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

As letras (*a, b, c, d, e, f, g, h, i, j, l, m, n, o*) indicam a designação do grupo com média superior: *a* = masculino; *b* = feminino; *c* = idade ≥ 26 anos; *d* = idade < 26 anos; *e* = 1º ano; *f* = 3º e 4º ano; *g* = área de Educação / Comunicação Social; *h* = área de Contabilidade e Gestão; *i* = nível baixo de habilitações; *j* = nível médio de habilitações; *l* = nível alto de habilitações; *m* = permanência de residência; *n* = nível alto de rendimento escolar; *o* = nível baixo/moderado de rendimento escolar. AFE (Afetiva); AGE (Agenciativa); COM (Comportamental); COG (Cognitiva); EAETot (Envolvimento do Aluno na Escola - Escala Total); SVI (Satisfação com a vida); CPE (Controlo Pessoal); EBETot (Escala de Bem-Estar — Total); ANS (Ansiedade); DEP (Depressão); EDPTot (Escala de *Distress* Psicológico — Total); Ano (Ano escolar da licenciatura); Área (áreas de estudo); HabPai e HabMae (Habilitações académicas do pai e da mãe, respetivamente); Resid (Mudança ou permanência de residência na entrada para o Ensino Superior); Rend (Avaliação subjetiva do rendimento académico).

Os resultados permitem salientar quais as variáveis independentes que apresentam relações estatisticamente significativas com as variáveis aqui consideradas dependentes.

A variável *género* apresentou diferenças significativas nas variáveis *bem-estar total* (EBETot) e *distress total* (EDPTot), com superiores resultados do grupo masculino, na dimensão de *controlo pessoal* (CPE), e do grupo feminino, nas dimensões de *ansiedade* (ANS) e *depressão* (DEP).

A variável *idade* apresentou diferenças significativas nas variáveis: *envolvimento total* (EAETot), dimensão *agenciativa* (AGE), *comportamental* (COM), *cognitiva* (COG), *bem-estar total* (EBETot), *controlo pessoal* (CPE) e *satisfação com a vida* (SVI), com resultados superiores para o grupo de estudantes com 26 ou mais anos de idade; nas variáveis *distress total* (EDPTot), *ansiedade* (ANS) e *depressão* (DEP), os resultados foram superiores para o grupo de estudantes com idade inferior a 26 anos.

A variável *ano escolar* apresentou associação significativa com as dimensões *afetiva* (AFE) e *agenciativa* (AGE), sendo o grupo do 1º ano o que apresentou resultados mais elevados na dimensão *afetiva* (AFE), e o grupo do 3º e 4º ano o que teve resultados superiores na dimensão *agenciativa* (AGE).

A variável *área de estudos* apresentou relações significativas nas variáveis, *envolvimento total* (EAETot), *bem-estar total* (EBETot) e *distress total* (EDPTot). A área de estudos de Educação/Comunicação Social mostrou resultados superiores na dimensão *agenciativa* (AGE) do envolvimento e no *distress total* (EDPTot), na dimensão *ansiedade* (ANS) e na dimensão *depressão* (DEP). A área de estudos de

Contabilidade e Gestão apresentou resultados significativamente superiores nas variáveis *envolvimento total* (EAETot), dimensão *cognitiva* (COG), bem como nas variáveis do *bem-estar total* (EBETot), dimensão *satisfação com a vida* (SVI) e dimensão *controlo pessoal* (CPE).

A variável *habilitações académicas dos pais* apresentou diferenças significativas no grupo de pais e de mães. Relativamente às habilitações académicas dos pais, o grupo de estudantes com pais com nível baixo de habilitações foi o que se destacou significativamente na superioridade dos resultados no *envolvimento total* (EAETot), na dimensão *comportamental* (COM), na dimensão *cognitiva* (COG) e na dimensão *agenciativa* (AGE), embora nesta última dimensão não se tenham observado diferenças significativas no envolvimento face ao grupo de estudantes com pais que possuem nível alto de habilitações académicas. No respeitante às habilitações académicas das mães, constatarem-se diferenças significativas na dimensão *afetiva* (AFE), o que indicou que os estudantes com mães que possuem habilitações académicas de nível alto foram os que mostraram resultados significativamente mais elevados face ao dos outros dois grupos; pelo contrário, na dimensão *comportamental* (COM), foram os estudantes com mães que possuem habilitações académicas de nível baixo os que mostraram resultados no envolvimento significativamente mais elevados relativamente ao dos estudantes dos outros dois grupos.

A variável avaliação subjetiva do *rendimento académico* apresentou associação significativa com quase todas as variáveis dependentes, com exceção da dimensão ansiedade (ANS). Destaca-se que esta associação indica um sentido positivo com o rendimento académico nas variáveis *envolvimento total* (EAETot), em todas as quatro dimensões do envolvimento, na dimensão *satisfação com a vida* e no *bem-estar total*, e uma relação em sentido negativo com as variáveis *distress total* (EDPTot) e dimensão *depressão* (DEP).

Faz-se, ainda, referência aos coeficientes de correlação obtidos no estudo da relação entre *envolvimento*, *bem-estar* e *distress*. Com exceção do coeficiente de correlação não significativo entre a dimensão *agenciativa* (AGE) e a dimensão ansiedade (ANS), todos os restantes coeficientes de correlação entre as variáveis foram significativos, situando-se no intervalo de .09 a .50 e indicando, na globalidade, que maior envolvimento está associado a maior bem-estar, e menor envolvimento está

associado a maior *distress*. No próximo capítulo, procura-se discutir o sentido dos resultados encontrados e aqui apresentados.

CAPÍTULO 7. DISCUSSÃO, CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

No presente capítulo, procura-se analisar, interpretar e discutir os resultados mais relevantes, em função da literatura revista e tendo em conta as questões de estudo da presente investigação. Num primeiro tempo são discutidos os resultados entre o envolvimento dos estudantes e as variáveis sociodemográficas de género, idade, habilitações académicas dos pais, mudança de residência quando da entrada para o ensino superior, ano de escolaridade, área de estudos e avaliação subjetiva do rendimento académico. Em seguida, são analisados os resultados referentes ao bem-estar e ao *distress* em função das variáveis sociodemográficas já enunciadas. Segue-se a discussão dos resultados referentes às correlações entre envolvimento, bem-estar e *distress*. Depois, a análise e discussão dos fatores explicativos da variância dos resultados no envolvimento, no bem-estar e no *distress* psicológico. Por último, apresentam-se as principais conclusões da presente investigação, sublinham-se as limitações encontradas, bem como o interesse no desenvolvimento de futuras investigações.

7.1. Discussão dos resultados no envolvimento

Na presente secção discutem-se os resultados obtidos com a Escala de *Envolvimento dos Alunos na Escola: Uma Escala Quadri-Dimensional (EAE-E4D)*; Veiga, 2013, 2016), em função das questões de estudo. Analisa-se a distribuição dos resultados no *envolvimento total*, nas dimensões *afetiva*, *agenciativa*, *comportamental* e *cognitiva*. Em seguida, analisam-se os resultados obtidos em função das variáveis independentes, agrupadas em três categorias: *pessoais*, género e idade, *sociais*, habilitações dos pais e residência e *académicas*, ano escolar, área de estudos e rendimento académico.

7.1.1. Envolvimento, baixo versus alto.

Em resposta à questão de estudo número um (*Q1: Como se caracteriza o envolvimento dos estudantes na escola, em termos de baixo versus alto, em cada uma das suas dimensões?*), os resultados obtidos mostraram que, com exceção da dimensão

agenciativa, mais de metade dos estudantes apresentaram níveis de envolvimento acima da média, no *envolvimento total* (52.7%), na dimensão *afetiva* (59.6%), na dimensão *comportamental* (61%) e na dimensão *cognitiva* (55.1%). Estes resultados podem apoiar a ideia de que, de um modo geral, a maioria dos estudantes mostra um envolvimento superior à média, que se pode considerar alta, se comparada com os valores teóricos mínimos e máximos de pontuação. No entanto, se considerarmos as percentagens opostas de baixo envolvimento, surgem motivos de preocupação com a quantidade de estudantes nessa situação; destaca-se a dimensão *agenciativa*, com mais de metade dos estudantes (51.6%) a mostrarem resultados abaixo da média.

Existe consenso em considerar que as instituições de ensino superior têm como objetivos principais a construção e divulgação do conhecimento, o desenvolvimento do gosto pelo próprio processo de aprendizagem e a preparação dos estudantes para a vida social e profissional, no sentido de serem capazes de assumir uma cidadania construtiva e participativa (Lieberman & Remedios, 2007; Veiga, 2018). Considera-se que, para a prossecução de tais objetivos, é fundamental existir um alto envolvimento dos estudantes, em particular na dimensão *agenciativa*, por esta implicar um processo intencional e pró-ativo no âmbito da construção do próprio processo de aprendizagem (Reeve, 2013; Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013; Veiga, Reeve, et al., 2014). Os resultados mostraram que, na dimensão *agenciativa*, o nível de envolvimento da maioria dos estudantes está baixo, o que leva a pensar que os objetivos educativos do ensino superior poderão não estar a ser alcançados. O que poderá estar a influenciar tais resultados? A literatura revista sublinha que a complexidade das relações académicas vivenciadas pelos estudantes e as possíveis associações com os níveis de envolvimento na escola integram diversas variáveis pessoais e contextuais que se interligam e que podem ter influência ou ser consequência do próprio processo de envolvimento (Fredricks et al., 2004; Furlong & Christenson, 2008). Podem existir fatores pessoais e contextuais, relacionados com os ambientes familiares e sociais dos estudantes, que influenciam o seu nível de envolvimento na instituição educativa, mas as práticas das próprias instituições podem também ter um grande poder para influenciar a dinâmica desse processo. Tem sido sublinhado por diversos autores (Umbach & Wawrzynski, 2005; Zepke & Leach, 2010) que o corpo docente das instituições deve investir na diversidade de serviços de apoio e na oferta de experiências educacionais desafiadoras que possam desenvolver capital social e cultural nos estudantes. Contudo, desafiar os estudantes implica permitir-lhes uma tomada de posição sobre o que aprendem e sobre

quem são as pessoas em que se estão a tornar (Fitzgerald, Bruns, Sonka, Furco, & Swanson, 2012; Veiga 2013). Sublinha-se que também o estudante envolvido *agenciadamente*, que se coloca como agente de ação, tem uma contribuição construtiva na sua aprendizagem, com intervenções críticas e reflexivas nas aulas, conversas produtivas com os professores e sugestões de aprofundamento dos temas em estudo (Veiga, 2013, 2018), para além de ser capaz de retirar, daquilo que vai aprendendo, o que é importante para a sua construção enquanto pessoa.

Ayala e Manzano (2018) referem que compete às instituições criar condições para aumentar o envolvimento dos seus estudantes, através da implementação de programas específicos de treino que desenvolvam e melhorem neles os seguintes aspetos: a procura de respostas criativas, a adaptação à mudança, a comunicação assertiva, a compreensão de seus pontos fortes e fracos, o desenvolvimento de habilidades para lidar com diferentes tipos de situações, a paciência e tolerância, a capacidade de aprender com os erros e o aumento da confiança em si mesmos. Estes programas, ao ajudarem os estudantes a aumentar o seu envolvimento, também estariam a contribuir para melhorar o desempenho académico e reduzir o abandono escolar. Num nível mais distante, mas não menos importante, alguns autores têm referido (Barnacle & Dall’Alba, 2017) que as exigências de uma política económica que privilegia a competitividade e os resultados imediatos têm vindo a desempenhar um papel perturbador dos esforços das instituições na promoção do envolvimento dos estudantes, na medida em que criam obstáculos à utilização de estratégias de aprendizagem profunda (Laird et al., 2008), que exigem tempo e implicam um processo de reapropriação de significados. Mais uma vez se sublinha que o processo de uma aprendizagem profunda, por definição, é inerente à dimensão agenciativa do envolvimento, na medida em que envolve uma dinâmica interna do estudante, na qual ele recria o que aprende e assim potencia a sua liberdade de ação, que decorre dessa mesma aprendizagem experimentada como significativa (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, 2013).

Carey (2018) defende como fundamental a participação dos estudantes nos processos de tomada de decisão das instituições educativas de ensino superior e sublinha a necessidade de serem as próprias instituições a reconhecerem a sua responsabilidade na facilitação do envolvimento, sendo capazes de analisar quais os procedimentos que o promovem. Kahu (2013) defende que existem inúmeras vias para melhorar o envolvimento dos estudantes, mas que é fundamental existir uma

responsabilidade partilhada por todas as instâncias: os estudantes, os docentes, as instituições e os governos. Também, no âmbito da teoria do envolvimento recíproco (Outcalt & Skewes-Cox, 2002) é defendida a noção de que o envolvimento dos estudantes coexiste com as condições do *campus* que promovem envolvimento, constituindo-se, assim, um processo mutuamente formativo, que conduz ao sucesso académico.

Em suma, a explicação das percentagens de resultados com baixo envolvimento, sobretudo na dimensão *agenciativa*, poderá estar relacionada com diferentes fatores: pessoais (*e.g.*, idade, género), contextuais (*e.g.*, habilitações académicas dos pais, residência) e macrocontextuais, tais como as práticas implementadas pelas instituições e as políticas educativas. Salienta-se, no entanto, que parece considerável a probabilidade de os resultados de baixo envolvimento, na dimensão *agenciativa*, estarem a ser, em grande parte, influenciados pelo tipo de práticas educativas desenvolvidas nas instituições. Contudo, é preciso desenvolver e aprofundar a investigação sobre esta questão. Em investigações futuras, seria importante estudar a influência de condições específicas que podem facilitar o envolvimento dos estudantes no âmbito dos diferentes contextos das instituições de ensino superior politécnico, bem como um maior aprofundamento com recurso a metodologias qualitativas. Assim, considera-se que os dados obtidos na presente pesquisa contribuíram para atenuar a escassez de estudos encontrados sobre o envolvimento dos estudantes no contexto do ensino superior português e concorreram para suprir lacunas de conhecimento no domínio da educação e para sustentar reflexões que visem mudanças no sentido da atração dos estudantes pela escola, numa escola para todos.

7.1.2. Envolvimento e variáveis pessoais.

São aqui consideradas como variáveis pessoais, o *género* e a *idade* dos estudantes.

Género. Em resposta à questão de estudo número dois (Q2: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da pertença ao género?*), contrariamente ao esperado, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das dimensões do envolvimento em função do género. No contexto do ensino superior, os estudos revistos mostram,

maioritariamente, diferenças significativas em função do género, com superiores resultados para o grupo feminino em fatores ligados à motivação, ao esforço no trabalho e à capacidade de obter satisfação (Ayala & Manzano, 2018; Machado et al., 2002; Mkumbo & Amani, 2012; Pirmohamed et al., 2017). Na presente investigação, a ausência de diferenças no envolvimento em função do género poderá refletir a superação, em Portugal, de estereótipos ligados ao género, em contextos de ensino superior.

Idade. Relativamente aos resultados que respondem à questão de estudo número três (Q3: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da idade?*), com exceção da dimensão *afetiva*, observaram-se diferenças significativas, favoráveis ao grupo de estudantes com 26 ou mais anos de idade, no *envolvimento total* e respetivas dimensões *cognitiva*, *agenciativa* e *comportamental*. Estes resultados são concordantes com a revisão de literatura efetuada. Salienta-se que os estudantes com idade igual ou superior a 26 anos são, em regra, mais maduros, já passaram por experiências de vida que exigiram maior compromisso familiar e profissional, podem já ter frequentado outros cursos de ensino superior e, pelas razões apresentadas, parecem estar mais cientes das suas escolhas e mais seguros dos objetivos de vida que querem alcançar (Woods & Frogge, 2017). Estes estudantes, em regra, já concluíram as tarefas de desenvolvimento próprias da fase antecedente, designada de *adulto emergente* (Arnett, 2007). Concretamente, estes estudantes com mais idade já construíram, no domínio pessoal, um sentido de identidade com maior consciência da pessoa que são e da visão subjetiva que têm do mundo (Almeida et al., 2002); por outro lado, ao nível do domínio social, já desenvolveram padrões de relacionamento mais maduros com os pares, professores e familiares (Baker et al., 1985) e, no âmbito do domínio vocacional, já descobriram a sua orientação profissional, e alguns deles já realizaram a transição para o mundo do trabalho (Almeida, 2007; Almeida et al., 2002; Gonçalves & Cruz, 1988). Alguns autores referem a existência de diferenças significativas de aprendizagem em função da idade (Freund et al., 2010), destacando que as pessoas mais velhas tendem a centrar-se no processo e não tanto nos resultados imediatos, como acontece com as mais jovens. Os estudantes com mais idade, geralmente, utilizam abordagens de estudo mais profundas, com descoberta de significado (característica inerente à dimensão agenciativa do envolvimento), enquanto os mais jovens adotam mais estratégias superficiais, habitualmente dirigidas para os

resultados imediatos (Burton et al., 2009). Outros estudos mostraram que os estudantes com mais idade, de um modo geral, alcançam níveis mais elevados no envolvimento, na dimensão cognitiva, na motivação intrínseca, no esforço de aprendizagem e na persistência face ao fracasso (Elliot et al., 1999; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018). Os resultados da presente pesquisa corroboram os dos estudos antes enunciados, mostrando que os estudantes *não-tradicionais* (≥ 26 anos) alcançam níveis significativamente superiores aos dos estudantes *tradicionais* (< 26 anos) no *envolvimento total*, nas dimensões *cognitiva*, *agenciativa* e *comportamental*.

7.1.3. Envolvimento e variáveis sociais.

São aqui consideradas variáveis sociais as *habilitações académicas dos pais* e a permanência ou mudança de *residência* na entrada para o ensino superior.

Habilitações académicas dos pais. No que se refere à questão de estudo número quatro (Q4: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das habilitações académicas dos pais?*), os resultados foram apresentados e são discutidos em função das habilitações académicas do pai (HAP) e da mãe (HAM), classificadas em três níveis: alto, médio e baixo.

Relativamente aos resultados do envolvimento em função das habilitações académicas do pai (HAP), com exclusão da dimensão *afetiva*, constataram-se diferenças significativas em todas as dimensões e no *envolvimento total*. Os valores mais elevados observados foram os do grupo de estudantes com HAP de nível baixo, no *envolvimento total* e na dimensão *cognitiva*, relativamente ao grupo (HAP) de nível médio, na dimensão *comportamental*, em comparação com os grupos de (HAP) nível médio e alto, e na dimensão *agenciativa*, relativamente ao grupo (HAP) de nível médio. Na dimensão *agenciativa*, o grupo (HAP) de nível alto também apresentou resultados significativamente superiores em comparação com o grupo (HAP) de nível médio.

No que diz respeito às habilitações académicas das mães (HAM), verificaram-se diferenças significativas nos resultados na dimensão *afetiva*, resultados esses superiores no grupo (HAM) de nível alto, comparativamente aos grupos (HAM) de nível médio e baixo, e na dimensão *comportamental*, com resultados mais elevados no grupo (HAM) de nível baixo relativamente aos grupos (HAM) de nível alto e médio. No âmbito do ensino superior não se encontraram estudos sobre o envolvimento em função das

habilitações académicas dos pais, mas existem pesquisas que estudam a relação entre as habilitações académicas dos pais e as escolhas das áreas de estudo ou cursos de ensino superior (Holmes et al., 2018; McMaster, 2019; Toledo & Martínez, 2019), ou sobre a associação positiva entre as classes socioculturais dos pais e o rendimento académico (Yee, 2016). No entanto, no âmbito do ensino pré-universitário, alguns estudos têm destacado relações positivas significativas entre o envolvimento e diversos fatores familiares, relativos à estrutura familiar, ao apoio da família, às práticas parentais (Raftery et al., 2012) e à escolaridade dos pais (Erol & Turhan, 2019). Tem sido destacada uma relação positiva entre a perceção que os alunos têm do apoio que recebem dos pais, o envolvimento na escola, o nível da adaptação, o esforço empreendido nas tarefas escolares e as atitudes face à escola (Abreu & Veiga, 2014; Veiga & Antunes, 2005; Veiga et al., 2016). Ainda segundo alguns autores, no contexto de ensino não superior, as expectativas educacionais, sobretudo das mães, estão positivamente relacionadas com o interesse escolar dos jovens (Dotterer et al., 2009).

A superioridade dos resultados dos estudantes que têm pais com habilitações académicas (HAP) de nível alto e mães com habilitações académicas (HAM) de nível alto, nas dimensões *agenciativa* e *afetiva*, respetivamente, corroboraram os resultados encontrados em estudos realizados no contexto de ensino não superior (Abreu & Veiga, 2014; Dotterer et al., 2009; Erol & Turhan, 2019; Raftery et al., 2012; Veiga & Antunes, 2005; Veiga et al., 2016). Provavelmente, os pais que frequentaram o ensino superior, podem ter vivenciado uma forma de aprender mais significativa, transmitindo, assim, na educação dos filhos, uma atitude mais crítica e reflexiva face à construção do conhecimento, o que pode explicar os resultados superiores na dimensão *agenciativa*. Quanto à superioridade dos resultados relativos às mães com habilitações académicas (HAM) de nível alto, na dimensão *afetiva*, os resultados podem sugerir que estas mães que frequentaram o ensino superior, provavelmente, transmitem aos filhos um clima afetivo, com sentido de pertença e vinculação à escola, que alimenta o desejo de aqueles pertencerem e de se sentirem mais integrados no grupo académico de referência. Os elevados resultados dos estudantes com pai ou mãe que possuem habilitações académicas de nível alto, respetivamente nas dimensões *agenciativa* e *afetiva*, também poderão estar ligados a aspetos socioculturais relacionados com a prevalência paternal no desenvolvimento lúdico e social, e a prevalência maternal na regulação emocional dos filhos (Aboim, 2010; Monteiro, Fernandes, Torres, & Santos, 2017; Monteiro, Veríssimo, Castro, & Oliveira, 2006).

Em contraste, a superioridade dos resultados dos estudantes que têm pais com habilitações académicas (HAP) de nível baixo, relativamente aos estudantes que têm pais com habilitações académicas (HAP) de nível médio, no envolvimento total e em todas as dimensões, com exceção da *afetiva*, bem como os resultados significativamente superiores na dimensão *comportamental*, comparados com os dos estudantes que têm pais com habilitações académicas (HAP) de nível alto, parece ir contra os resultados dos estudos realizados em contexto não superior. Numa procura de explicações para estes resultados, considera-se a possibilidade de poderem resultar da transmissão das próprias aspirações de sucesso escolar não alcançado pelos pais, ou poderem estar associados à aspiração de colmatar uma necessidade de reconhecimento social e económico, já que, habitualmente, o sucesso académico está ligado à perceção de um estatuto sociocultural e económico mais elevado. É possível que este grupo de estudantes que têm pais com habilitações (HAP) de nível baixo seja influenciado pela pena, que seus pais lhes transmitem, de não terem podido frequentar a escola e também, pela perceção que têm do esforço que os seus pais fazem para eles próprios andarem a estudar. Assim, possivelmente, desenvolvem uma maior dedicação ao estudo, maior pró-atividade na aprendizagem e respeito por valores e regras do contexto académico. Elementos como estes podem refletir-se no aumento significativo dos seus resultados no *envolvimento total*, nas dimensões *cognitiva*, *agenciativa* e *comportamental*, em comparação com os seus colegas que com HAP de nível médio.

No que se refere aos resultados no envolvimento em função das habilitações académicas das mães (HAM), destacam-se os resultados obtidos na dimensão *comportamental*, com superioridade para os estudantes com mães que possuem baixas habilitações académicas (HAM), em comparação com os dois grupos de contraste. Possivelmente, estas mães transmitem um conjunto de valores de disciplina e de respeito pelas normas da escola ligado à ideia de que o sucesso escolar está associado ao bom comportamento escolar, o que pode influenciar positivamente os resultados dos seus filhos, na dimensão comportamental.

Residência. No que concerne à questão de estudo número cinco (Q5: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?*), verificam-se resultados mais elevados nos estudantes que não se deslocaram de residência, no *envolvimento total* e nas dimensões *comportamental* e *agenciativa*. Estes

resultados estão de acordo com os estudos revistos (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2016), na medida em que a mudança de residência na entrada para o ensino superior exige um esforço acrescido para lidar com as diversas tarefas de adaptação à nova situação que poderão comprometer a adaptação ao ensino superior. Num sentido complementar, alguns autores referem que a mudança de residência está associada a mais saudades de casa, o que por seu turno se associa a dificuldades de adaptação (English et al., 2017; Seco et al., 2005, 2007). Contudo, outros autores consideram que este sentimento de saudades de casa é passageiro durante o primeiro ano da faculdade e só é comprometedor de desajustamento, quando associado a outros fatores de risco pessoais e contextuais (Araújo et al., 2016; Ferraz & Pereira, 2002; Mattanah et al., 2011; Soares et al., 2007). Assim, os resultados do presente estudo sugerem que a permanência na residência familiar de origem beneficia os estudantes do ponto vista do *envolvimento total* e nas dimensões *comportamental* e *agenciativa*, o que permitirá ao grupo sentir maior segurança, maior competência e pró-atividade na adaptação ao contexto académico.

7.1.4. Envolvimento e variáveis socioacadémicas.

São aqui consideradas variáveis socioacadémicas, a saber, o *ano escolar*, a *área de estudos* e a avaliação subjetiva do *rendimento académico* dos estudantes.

Ano escolar. Relativamente à questão de investigação número seis (Q6: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função do ano escolar?*), os resultados apresentaram valores significativamente superiores na dimensão *afetiva*, com valores mais elevados para os estudantes do primeiro ano face aos estudantes dos últimos anos, o que é parcialmente corroborado pelos resultados dos estudos revistos, que apresentam também resultados superiores no envolvimento dos estudantes do primeiro ano, relativamente aos estudantes do segundo ano (Yin & Wang, 2016), e, em alguns estudos, face aos estudantes de todos os outros anos da licenciatura (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007). A explicação para os resultados obtidos pode estar ligada a uma certa visão idealizada que os estudantes possuem acerca da entrada para o ensino superior. Parece plausível que as características presentes no superior envolvimento afetivo dos estudantes do primeiro ano possam diminuir ao longo dos anos da licenciatura e por isso mostrarem-se significativamente inferiores nos

últimos anos da licenciatura. Relativamente aos resultados obtidos no envolvimento *agenciativo*, foram significativamente mais elevados nos estudantes dos últimos anos face aos estudantes do segundo ano. Estes resultados apresentam concordância com o estudo de Yin e Wang (2016), mas divergem dos resultados encontrados no estudo desenvolvido por Lieberman e Remedios (2007) que mostraram valores superiores no que respeita ao interesse e empenho em compreender os conteúdos (objetivos de domínio), nos estudantes do primeiro ano relativamente aos estudantes dos anos seguintes. De acordo com estes autores, os estudantes dos últimos anos estariam mais preocupados em obter boas notas e pouco empenhados num processo de domínio da aprendizagem propriamente dita. Pelo contrário, os resultados obtidos no presente estudo indicam que possivelmente os estudantes dos últimos anos são os que utilizam uma abordagem de aprendizagem que pode envolver maior integração, síntese e reflexão (Laird et al., 2008), podendo o maior envolvimento *agenciativo* indicar a presença de maior interesse e empenho na compreensão e apropriação das aprendizagens. No entanto, não se encontrando consenso entre os resultados obtidos e a maioria dos estudos revistos, considera-se necessário realizar outros estudos que possam clarificar o sentido do envolvimento e das suas respetivas dimensões em função do ano escolar.

Áreas de estudo. Referente à questão de investigação número sete (Q7: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função das áreas de estudo frequentadas?*), os resultados obtidos corroboraram a maioria dos estudos revistos (Ahlfeldt et al., 2005; Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016) relativamente à superioridade do envolvimento nos estudantes de Ciências Humanas e Sociais, em comparação com a área de Engenharias. Foram os estudantes da área de Educação e Comunicação Social que obtiveram resultados significativamente superiores, na dimensão *agenciativa*, relativamente aos seus colegas da área de Engenharias. Este último grupo também mostrou resultados significativamente inferiores, em comparação com os estudantes da área de Contabilidade e Gestão, no *envolvimento total* e na dimensão *cognitiva*. A explicação destes resultados pode estar ligada ao argumento de alguns autores que referem a possível existência de duas “culturas de envolvimento” distintas, a das áreas de Ciências Humanas e Sociais e de Artes, e as áreas de Ciências Naturais e Engenharias (Brint et al., 2008). Nas Ciências Humanas e Sociais, o envolvimento estaria mais relacionado com comportamentos de

participação, de interação e troca de ideias, e, nas Engenharias, estaria mais assente no desenvolvimento de competências de estudo individual e comportamentos de competição orientados para a carreira. Assim, a cultura de envolvimento do grupo de estudantes de Engenharias, apesar de na perspectiva de Brint *et al.* (2008) poder estar ligada a altos padrões de envolvimento, não parece estar de acordo com o que habitualmente se tem valorizado no âmbito do envolvimento, o que justificaria os resultados inferiores obtidos por estes estudantes. Os resultados significativamente superiores dos estudantes da área de Contabilidade e Gestão no *envolvimento total* em comparação com os dos estudantes da área de Engenharias, e na dimensão *cognitiva* relativamente aos dois grupos de contraste, não corroboram os resultados do estudo de Leach (2016), que refere um envolvimento significativamente inferior dos estudantes de Gestão comparativamente com os estudantes das áreas de Engenharias e de Ciências Sociais. No entanto, os resultados mostram ser parcialmente concordantes com o estudo realizado no contexto universitário português (Almeida et al., 2007), no sentido em que os autores mostraram que os estudantes das áreas de Ciências Económicas e de Ciências Humanas e Sociais têm uma adaptação mais fácil ao ensino superior do que os estudantes de Engenharias. A explicação dos resultados obtidos poderá ser concordante com os argumentos de alguns autores (Kahu, 2013; Umbach & Wawrzynski, 2005), que referem serem as metas e as normas dos vários contextos sociais e culturais que exercem uma importância fundamental no envolvimento. Assim, os estudantes de Contabilidade e Gestão podem mostrar superiores resultados no *envolvimento total* e na dimensão *cognitiva* por frequentarem instituições onde os professores propõem mais frequentemente práticas educativas e técnicas pedagógicas interessantes e cognitivamente mais desafiantes, comparativamente às das outras instituições consideradas na presente pesquisa. Sublinha-se, contudo, a dificuldade de analisar comparativamente os resultados da presente pesquisa com os resultados dos estudos revistos — pela diversidade de designações das áreas de estudo referidas no âmbito de cada investigação — e considera-se importante aprofundar a investigação diferencial, atendendo às variedades de práticas educativas e “culturas de envolvimento”, no âmbito das diversas áreas de estudo e respetivas instituições de ensino.

Rendimento académico. Relativamente à questão de investigação número oito (Q8: *Como se diferenciam os resultados no envolvimento dos estudantes na escola, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?*), os resultados encontrados

corroboram totalmente os estudos revistos, na medida em que se observaram diferenças significativas no *envolvimento total* e respectivas dimensões *afetiva*, *cognitiva*, *agenciativa* e *comportamental*, com valores mais elevados para os estudantes que avaliaram subjetivamente o rendimento académico como alto. Na revisão de literatura de Veiga *et al.* (2012), é sublinhada a existência de uma variedade e quantidade de estudos que mostram a existência de uma relação positiva e significativa entre as dimensões do envolvimento e os resultados escolares. Os estudos desenvolvidos, quer no contexto de ensino básico e secundário (Finn & Rock, 1997; Goodenow, 1993; Veiga *et al.*, 2012), quer no contexto do ensino superior (Almeida *et al.*, 2007; Bae & Han, 2019; Belvis *et al.*, 2009; Coates, 2010; Krause & Coates, 2008; Kuh *et al.*, 2008; Kutlu & Kartal, 2018; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella *et al.*, 2010; Rooij *et al.*, 2017), têm encontrado correlações significativas, sugerindo que os resultados no envolvimento podem ser preditivos da qualidade do rendimento académico. Na presente pesquisa, os resultados obtidos também indicam a existência de uma relação positiva significativa.

Em síntese, sobre o envolvimento em função das variáveis estudadas, apresentam-se os resultados em cada uma dessas mesmas variáveis, especificando a sua proximidade com aquilo que a literatura específica encontrou, ou seja, indicando até que ponto há corroboração ou afastamento.

- *Envolvimento em função do género.* Os resultados não mostraram diferenças significativas, apresentando-se discordantes da maioria dos estudos revistos (Ayala & Manzano, 2018; Pirmohamed *et al.*, 2017).
- *Envolvimento em função da idade.* Os resultados obtidos apresentaram valores significativamente mais elevados em estudantes com 26 ou mais anos de idade, corroborando a generalidade dos estudos revistos (Timms *et al.*, 2018; Woods & Frogge, 2017).
- *Envolvimento em função das habilitações académicas dos pais.* Os resultados mostraram que os estudantes com pais com habilitações académicas superiores apresentaram resultados mais elevados — não se encontrando estudos realizados em contexto de ensino superior, sublinha-se que os resultados obtidos corroboram a maioria dos estudos revistos e realizados no contexto de ensino não superior (Abreu & Veiga, 2014; Erol & Turhan, 2019; Veiga *et al.*, 2016). Os resultados também revelaram que o

grupo de estudantes com pais de habilitações académicas baixas, apresentaram resultados significativamente mais elevados, relativamente ao grupo com pais de habilitações académicas médias, não se encontrando quaisquer estudos que possam contradizer ou corroborar estes resultados.

- *Envolvimento em função da residência.* Os resultados obtidos mostraram resultados significativamente mais elevados para os estudantes que permanecem na residência familiar de origem, corroborando a maioria dos estudos revistos (Almeida & Cruz, 2010; Araújo et al., 2016; English et al., 2017).
- *Envolvimento em função do ano escolar.* Os resultados mostraram valores superiores na dimensão *afetiva* nos estudantes do primeiro ano, face aos estudantes dos últimos anos, em concordância com a generalidade dos estudos revistos (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007), e mostraram médias significativamente mais elevadas na dimensão *agenciativa* nos estudantes dos últimos anos face aos estudantes do segundo ano, apresentando concordância com alguns estudos (Yin & Wang, 2016).
- *Envolvimento em função das áreas de estudo.* Os resultados obtidos mostraram resultados significativamente superiores na dimensão *agenciativa* nos estudantes de Educação e Comunicação Social relativamente aos estudantes de Engenharias, corroborando a maioria dos estudos revistos (Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016). Contudo, os resultados também mostraram uma significativa superioridade das médias na dimensão *cognitiva*, nos estudantes de Contabilidade e Gestão, em comparação com os seus colegas das áreas de Engenharias e de Educação e Comunicação Social, indo parcialmente ao encontro do estudo de Almeida et al., (2007) que mostrou uma tendência dos estudantes de Ciências Naturais e de Engenharias revelarem maiores dificuldades na adaptação ao contexto académico, face aos seus colegas de Ciências Económicas e de Ciências Sociais, Humanidades e Artes.
- *Envolvimento em função do rendimento académico.* Em todas as dimensões do envolvimento, os resultados obtidos beneficiam os estudantes com perceção de alto rendimento académico, corroborando a globalidade dos estudos revistos (Bae & Han, 2019; Kutlu & Kartal, 2018; Martins & Ribeiro, 2017).

Apresentados os resultados no envolvimento em função de cada uma das variáveis estudadas, passa-se em seguida à discussão dos resultados no bem-estar e no *distress*.

7.2. Discussão dos resultados no bem-estar e no *distress*

Neste ponto, discutem-se os resultados obtidos no *Bem-Estar* (EBE) e no *Distress Psicológico* (EDP) em função das questões de estudo e das variáveis independentes agrupadas em três categorias: pessoais — *género e idade*; sociais — *habilitações dos pais e residência*; e académicas — *ano escolar, área de estudos, e rendimento académico*.

7.2.1. Bem-Estar e *distress*, baixo versus alto.

Em resposta à questão de estudo número nove (Q9: *Como se caracterizam o bem-estar e o distress psicológico dos estudantes, em termos de baixo versus alto, em cada uma das suas dimensões?*), no âmbito do bem-estar, os resultados apurados mostraram, a maior percentagem na dimensão *satisfação com a vida* (53.7%); quanto ao *distress*, destaca-se a maior percentagem de resultados inferiores no *distress total* (58.2%). Estes resultados permitem considerar que, de um modo geral, a maioria dos estudantes mostra um bem-estar acima da média, enquanto no *distress* a maioria dos estudantes mostrou resultados abaixo da média. Destacam-se, no entanto, as percentagens inversas, com resultados abaixo da média, na dimensão *controlo pessoal* (52.4%), no *bem-estar total* (46.9%) e na dimensão *satisfação com a vida* (46.3%), e acima da média, na *ansiedade* (42.7%), dimensão na qual a média foi a mais alta da escala, na *depressão* (42.7%) e no *distress total* (41.8%). A quantidade de estudantes com resultados abaixo da média na dimensão controlo pessoal e na dimensão ansiedade poderá eventualmente estar ligada ao fato de a recolha de dados ter sido realizada na época de avaliação do final do segundo semestre. Contudo para melhor clarificar a explicação de tais resultados seria útil complementar estes resultados com outros dados recolhidos junto de estudantes de outras amostras, com novos instrumentos e outros métodos de recolha de dados.

7.2.2. Bem-Estar, *distress* e variáveis pessoais.

Neste ponto, são consideradas variáveis pessoais como o género e a idade dos estudantes.

Género. Em resposta à questão de estudo número dez (Q10: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da pertença ao género?*), os resultados mostraram diferenças estatisticamente significativas no *controlo pessoal* e no *bem-estar total*, com valores médios superiores no grupo masculino, e, nas dimensões *ansiedade*, *depressão* e *distress total*, com médias significativamente superiores no grupo feminino. Os resultados corroboram os estudos revistos sendo os valores relativos ao bem-estar significativamente mais elevados no grupo masculino (Alharbi & Smith, 2019; Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Cha, 2003; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013). Relativamente ao *distress*, os resultados também corroboram a maioria dos estudos, que mostraram médias significativamente superiores no grupo feminino (Adlaf et al., 2001; Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Nerdrum et al., 2006; Saleh et al., 2017; Santos et al., 2012). Estes resultados relativos ao *distress*, significativamente superiores no grupo de estudantes femininas, também se verificaram em vários estudos realizados sobre a população em geral (World Health Organization [WHO], 2013; Xavier, Baptista, Mendes, Magalhães, & Caldas-de-Almeida, 2013). Na perspetiva de alguns autores (Caldas-de-Almeida et al., 2006; Misra & Castillo, 2004; Nerdrum et al., 2006), esta tendência pode ser explicada pelo efeito de questões socioculturais relacionadas com os estereótipos sociais de género, que facilitam às estudantes do sexo feminino o relato de experiências negativas associadas ao sofrimento emocional, enquanto os estudantes masculinos tendem a sentir maior dificuldade em reconhecer, como suas, as experiências de sofrimento emocional. No mesmo sentido, poder-se-á pensar que também os resultados significativamente mais elevados no grupo masculino, no *bem-estar total* e na dimensão *controlo pessoal*, possam ser explicados por influências sociais e culturais.

Idade. A resposta relativa à questão de estudo número onze (Q11: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da idade?*), mostra diferenças estatisticamente significativas nos resultados no *bem-estar total* e dimensões *satisfação com a vida* e *controlo pessoal*, com médias significativas superiores nos estudantes com 26 ou mais anos de idade, e no *distress total* e nas

dimensões *ansiedade* e *depressão*, com resultados significativamente mais elevados nos estudantes com idade inferior a 26 anos. Relativamente aos resultados no bem-estar em função da idade, não se encontraram estudos realizados em contexto de ensino superior. No entanto, os estudos levados a cabo com outras populações de adultos mostraram diferenças significativas em função da idade, com bem-estar superior em idades mais maduras (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014), concordando com os resultados encontrados no presente estudo. Os resultados relativos ao *distress* também são concordantes com vários estudos revistos (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018), que mostraram valores mais elevados de ansiedade e depressão em estudantes mais jovens (< 22 anos). Contudo, a explicação dos resultados obtidos na presente pesquisa, quer no *bem-estar*, quer no *distress*, pode ser considerada tendo por base algumas das características das diferentes fases de desenvolvimento do ciclo de vida. Para os estudantes mais jovens, a fase de transição para o ensino superior coincide com a fase de vida que envolve a emergência do ser adulto (Arnett, 2000, 2007). Estes estudantes estão mais centrados em si próprios e, de certo modo, vivem um período de alguma instabilidade emocional, no sentido em que as suas expectativas relativas à orientação profissional, à participação social e à construção de relações interpessoais estão ainda em aberto (Arnett, 2007). Assim, durante o percurso no ensino superior, estes estudantes mais jovens, para além de se confrontarem com os problemas relacionados com as mudanças que resultam da transição do contexto de ensino, têm também que se confrontar com a necessidade de adquirir maior responsabilidade na definição das suas escolhas pessoais, sociais e vocacionais (Magolda, 1993). Por outro lado, vivenciam uma fase de vida que lhes exige tarefas de adaptação inerentes simultaneamente aos domínios académico e sociopsicológico, bem como a exploração das várias possibilidades da sua própria identidade e das orientações para o futuro. Estas características, apesar de legitimadas socialmente — o que pode ter o efeito de libertar os estudantes de grandes responsabilidades —, também podem aumentar o *distress* devido à instabilidade emocional que causam. Quanto aos estudantes com 26 ou mais anos de idade, a sua maior maturidade pessoal e social permite-lhes enfrentar com maior estabilidade emocional os desafios da adaptação académica. São estudantes que tiveram percursos escolares descontínuos, frequentemente já estiveram, ou estão, no mundo do trabalho e muitos já têm responsabilidades familiares, o que lhes permite manifestarem maior estabilidade nos padrões relacionais com pares, professores e familiares, e,

possivelmente, também já construíram um sentido de identidade mais consistente, com maior clareza e consciência de si próprios e do que ambicionam profissionalmente (Almeida, 2007). Assim, estas características podem explicar os resultados significativamente mais elevados no bem-estar, para este grupo de estudantes com 26 ou mais anos de idade.

7.2.3. Bem-Estar, *distress* e variáveis sociais.

São aqui consideradas as variáveis sociais as *habilitações académicas dos pais* e a permanência ou mudança de *residência* na entrada para o ensino superior.

Habilitações académicas dos pais. Em resposta à questão de estudo número doze (Q12: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função das habilitações académicas dos pais?*), não se verificaram diferenças estatisticamente significativas em qualquer das dimensões do bem-estar e do *distress*, em função das habilitações dos pais. Os resultados mostraram discordância com os estudos revistos relativamente ao bem-estar (Cha, 2003; Coninck et al., 2019) e ao *distress* (Hamaideh, 2011; Nerdrum et al., 2006), os quais indicaram existir uma correlação significativa positiva entre o bem-estar e o estatuto socioeconómico dos pais e negativa entre o *distress* e as habilitações académicas dos pais. Sublinha-se que diversos investigadores (Bhullar et al., 2014; Eisenberg et al., 2009; Richardson et al., 2017) têm apresentado o nível económico dos estudantes associado significativamente, e em sentido negativo, ao *distress*. Sabendo-se, então, que em Portugal, as habilitações académicas estão associadas positivamente ao nível económico (Sá et al., 2014), seria de esperar encontrar diferenças significativas nos resultados relativos à presente questão de estudo. Não havendo, assim, uma explicação para os resultados obtidos, considera-se necessário aprofundar este aspeto em posteriores estudos.

Residência. No que se refere à questão de estudo número treze (Q13: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da permanência versus mudança de residência, na entrada para o ensino superior?*), não se verificaram quaisquer diferenças significativas no bem-estar nem no *distress*, entre os dois grupos de estudantes deslocados e não deslocados da residência familiar de origem. Os resultados obtidos corroboram parte dos estudos revistos (Alharbi & Smith, 2019; Luz et al., 2009; Santos et al., 2009) e divergem de outros estudos que mostraram

diferenças significativas entre os estudantes deslocados e não deslocados, com resultados significativamente superiores no bem-estar dos estudantes não deslocados (Seco et al., 2005, 2007) e resultados significativamente mais elevados no *distress*, nos estudantes deslocados (Khawaja & Duncanson, 2008; Nerdrum et al., 2006). Atendendo a que a quantidade de estudantes deslocados é apenas 20% da amostra, os resultados obtidos na presente investigação podem não estar isentos de eventuais entropias estatísticas, a merecer posterior aprofundamento. Seria expectável encontrar diferenças significativas entre os estudantes deslocados e não deslocados, com resultados mais elevados no bem-estar para os estudantes não deslocados, uma vez que possivelmente têm mais apoios, não só a nível emocional e social, pois mantêm-se próximos da família e dos seus círculos de amigos mas também a nível do apoio na organização do tempo e no domínio económico, o que provavelmente lhes permite sentirem uma maior satisfação com a vida em geral e a vida académica (Ferraz & Pereira, 2002; Seco et al., 2005, 2007). Sublinha-se, pois, a necessidade de mais estudos, com amostras que integrem maior quantidade de estudantes deslocados, para se clarificar a resposta à respetiva questão de estudo.

7.2.4. Bem-Estar, *distress* e variáveis socioacadémicas.

Neste ponto são consideradas as variáveis socioacadémicas *ano escolar*, *área de estudos* e avaliação subjetiva do *rendimento académico* dos estudantes.

Ano escolar. Relativamente à questão de estudo número catorze (Q14: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função do ano escolar?*), não foram observadas diferenças estatisticamente significativas em nenhuma das escalas e respetivas dimensões do bem-estar e do *distress*, em função do ano escolar. Estes resultados não corroboram os estudos revistos, que indicam ser os estudantes do primeiro ano os que mostram resultados significativamente superiores no bem-estar relativamente aos outros anos escolares, anotando ainda que o bem-estar diminui ao longo dos anos escolares da licenciatura (Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010; Coninck et al., 2019; Zhang et al., 2014). Relativamente ao *distress*, os resultados obtidos também não corroboram a maioria dos estudos (Cooke et al., 2006; Liu et al., 2019; Luz et al., 2009), que mostraram resultados superiores significativos na ansiedade e na depressão, nos estudantes do primeiro ano, relativamente aos outros anos da

licenciatura, referindo como possível explicação as exigências de maior esforço de adaptação e de integração que os estudantes teriam durante o primeiro ano. Contudo, ainda segundo outros estudos referentes ao *distress*, os estudantes do segundo ano são os que apresentam resultados significativamente mais elevados na ansiedade, face aos estudantes do primeiro ano (Aktekin et al., 2001; Bayram & Bilgel, 2008; Bostanci et al., 2005; Macaskill, 2013). Numa tentativa de explicação dos resultados obtidos na presente pesquisa, poder-se-á pensar que, como os dados foram recolhidos no final do segundo semestre — entre março e maio — quer o bem-estar associado às expectativas da entrada no ensino superior quer o *distress* associado às exigências de adaptação inicial possam ter já desaparecido. Tal como referem Coninck *et al.* (2019), a quebra do bem-estar dá-se exatamente no final do primeiro semestre do primeiro ano. Isto poderia indicar que os estudantes do primeiro ano, em pleno segundo semestre, já estariam integrados e adaptados ao contexto do ensino superior, não mostrando diferenças significativas relativamente aos colegas dos outros anos escolares. Também o facto de a recolha de dados ter sido realizada no final do segundo semestre — uma época de maior trabalho escolar — pode ter influenciado os resultados, no sentido em que as diferenças no bem-estar e no *distress* em função do ano escolar tenderiam a esbater-se, já que todos os estudantes estariam numa fase crítica de maior pressão emocional. Assim, dada a falta de consenso encontrada entre os estudos revistos, bem como a discrepância verificada entre os resultados que apresentam e os obtidos no presente estudo, considera-se necessário a realização de mais pesquisas que possam clarificar a resposta à respetiva questão de estudo.

Área de estudos. Em resposta à questão de estudo número quinze (Q15: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função das áreas de estudo frequentadas?*), os resultados permitem observar diferenças significativas em função das áreas de estudos, em todas as dimensões das escalas de bem-estar e de *distress*. No *bem-estar total*, foram os estudantes da área de Contabilidade e Gestão que mostraram resultados significativamente mais elevados relativamente aos seus colegas das áreas de Engenharias e de Educação e Comunicação Social. Também nas dimensões *satisfação com a vida* e *controlo pessoal* foram estes estudantes de Contabilidade e Gestão que mostraram resultados significativamente superiores aos seus colegas de Educação e Comunicação Social. No âmbito do *distress total* e nas dimensões *ansiedade* e *depressão*, o grupo de Educação e Comunicação

Social foi o que apresentou médias significativamente superiores face aos outros dois grupos de contraste. Quer relativamente ao bem-estar quer ao *distress*, os resultados encontrados dificilmente são comparáveis aos resultados dos estudos revistos (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Robak et al., 2007; Santos et al., 2012; Turner et al., 2007), pelo facto de as áreas de estudos consideradas mostrarem grande diversidade relativamente às áreas de estudo que são estudadas na presente pesquisa. Contudo, sobretudo no que se refere ao *distress*, os resultados obtidos confirmam a tendência de alguns estudos (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007), que referem que os estudantes das áreas de Ciências Humanas e Sociais — área genérica em que se incluem os estudos em Educação e Comunicação Social — são os que mostram resultados mais elevados na ansiedade e na depressão, relativamente aos seus colegas das Engenharias. Esta situação talvez possa ser explicada pela influência da variável género (que aqui funcionaria como variável interveniente), já que, em Educação e Comunicação Social, o grupo é constituído por 143 estudantes do sexo feminino e 26 do sexo masculino, enquanto, em Engenharias, o grupo inclui 63 estudantes do sexo feminino e 227 estudantes do sexo masculino. Por outro lado, pode-se pensar que talvez seja nas áreas de Ciências Humanas e Sociais que os estudantes são mais confrontados com as questões existenciais do ser humano. Relativamente à superioridade dos resultados dos estudantes de Contabilidade e Gestão no bem-estar, face aos seus colegas dos outros dois grupos, vêm parcialmente concordar com o estudo de Almeida e al., (2008), realizado com estudantes universitários portugueses, que sublinhou serem os estudantes das áreas de Ciências Económicas e de Ciências Sociais e Humanidades, aqueles que revelam menores dificuldades de adaptação às instituições e às atividades de estudo face ao grupo de Ciências Naturais e Engenharias. Contudo, as contradições entre os resultados encontrados indicam que serão necessários mais estudos que incidam sobre as áreas de estudo semelhantes às estudadas na presente pesquisa, para se poder clarificar a explicação das diferenças encontradas no bem-estar e no *distress* em função das respetivas área de estudos.

Rendimento académico. Em resposta à questão de estudo número dezasseis (Q16: *Como se diferenciam os resultados no bem-estar e no distress dos estudantes, em função da avaliação subjetiva do rendimento académico?*), verificou-se que foram os estudantes que avaliaram subjetivamente o seu rendimento académico como alto os que

mostraram médias significativamente superiores no *bem-estar total* e nas dimensões *satisfação com a vida* e *controlo pessoal*, face ao grupo de estudantes com avaliação subjetiva do rendimento académico baixo a moderado. Este último grupo mostrou médias superiores no *distress total* e na dimensão *depressão*, face aos seus colegas do grupo com rendimento académico alto. Os resultados encontrados estão de acordo com a maioria dos resultados dos estudos revistos, que também mostraram uma associação positiva e significativa entre o bem-estar e o rendimento académico (Bücker et al., 2018; Durand-Bush et al., 2015). No que se refere à associação entre o *distress* e o rendimento académico, a maioria dos estudos também encontrou uma associação negativa entre a depressão e o rendimento académico (Adlaf et al., 2001; Barker et al., 2016; Durand-Bush et al., 2015; Eisenberg et al., 2009; Fong et al., 2017; Price et al., 2006; Ramey et al., 2018; Santos et al., 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Stallman, 2010; Surtees et al., 2002). Mesmo o facto de não se terem verificado diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes, no que respeita à ansiedade, pode ser explicado de acordo com a possibilidade, sublinhada em alguns estudos, de a ansiedade moderada surgir associada positivamente ao rendimento académico, apenas mostrando uma associação negativa com o rendimento académico quando associada a outros fatores de risco (Adlaf et al., 2001; Andrews & Wilding, 2004; Barker et al., 2016; Durand-Bush et al., 2015; Eisenberg et al., 2009; Fong et al., 2017; Price et al., 2006; Ramey et al., 2018; Schaufeli & Salanova, 2007).

Em síntese, sobre o bem-estar e o *distress* em função das variáveis estudadas, apresentam-se os resultados dessas mesmas variáveis, especificando até que ponto há corroboração ou discordância com aquilo que se encontrou na literatura específica.

- *Bem-estar e distress em função do género.* Os resultados obtidos apresentaram diferenças significativas, com superiores resultados no bem-estar, para os estudantes masculinos, e resultados significativamente superiores, para o grupo feminino no *distress*, corroborando a generalidade dos estudos revistos (Alharbi & Smith, 2019; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Santos et al., 2012).
- *Bem-estar e distress em função da idade.* Os resultados obtidos apresentaram diferenças significativas, com valores mais elevados no bem-estar para os estudantes com 26 ou mais anos, vindo ao encontro do que foi verificado em diversos estudos (Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014). No que se

refere ao *distress*, os resultados mostraram valores significativamente mais baixos em estudantes com menos de 26 anos, corroborando a generalidade dos estudos revistos (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018).

- *Bem-estar e distress em função das habilitações académicas dos pais.* Os resultados obtidos não mostraram diferenças significativas no bem-estar e no distress, não corroborando os estudos que mostram uma correlação significativa e positiva entre o estatuto socioeconómico e o bem-estar (Cha, 2003; Coninck et al., 2019), nem os estudos que mostraram uma correlação significativa e negativa entre as habilitações dos pais e o *distress* (Hamaideh, 2011; Nerdrum et al., 2006).
- *Bem-estar e distress em função da residência.* Os resultados no bem-estar e no *distress* não mostraram diferenças significativas entre os estudantes deslocados e não deslocados, corroborando parcialmente alguns dos estudos revistos (Alharbi & Smith, 2019; Luz et al., 2009; Santos et al., 2009).
- *Bem-estar e distress em função do ano escolar.* Os resultados obtidos não mostraram diferenças significativas entre os estudantes dos diferentes anos escolares, quer no bem-estar quer no *distress*, sendo discordantes dos resultados da maioria dos estudos revistos, que apresentaram diferenças significativas no bem-estar (Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014) e no *distress* (Liu et al., 2019; Luz et al., 2009; Macaskill, 2013) em função dos anos escolares.
- *Bem-estar e distress em função das áreas de estudo.* Os resultados obtidos mostraram diferenças significativas no bem-estar, sendo os estudantes da área de *Contabilidade e Gestão* os que apresentaram resultados significativamente mais elevados relativamente aos estudantes das áreas de *Engenharias* e de *Educação e Comunicação Social*. Não se encontraram estudos que corroborem ou se afastem destes resultados. Relativamente ao *distress*, os resultados mostraram diferenças significativas, com resultados superiores nos estudantes de *Educação e Comunicação Social* face aos estudantes das áreas de *Contabilidade e Gestão* e de *Engenharias*, corroborando parcialmente a tendência dos estudos revistos (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008).

- *Bem-estar e distress em função do rendimento académico.* Os resultados obtidos apresentaram diferenças significativas, com superiores resultados no bem-estar para os estudantes com alto rendimento académico, e resultados superiores no *distress* nos estudantes com baixo rendimento académico, corroborando a generalidade dos estudos revistos, relativamente ao bem-estar (Bücker et al., 2018; Durand-Bush et al., 2015) e ao *distress* (Barker et al., 2016; Fong et al., 2017; Ramey et al., 2018).

Apresentados os resultados no bem-estar e no *distress* em função de cada uma das variáveis estudadas, passa-se em seguida à discussão dos resultados da relação entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress*.

7.3. Discussão dos resultados — correlações e análise de variância

Neste ponto são discutidos os resultados das relações entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* dos estudantes. Num primeiro momento discutem-se os resultados de estudos correlacionais entre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* e, seguidamente, discutem-se os resultados de análises de regressão linear múltipla das variáveis pessoais, sociais e escolares, no envolvimento, no bem-estar e no *distress*.

7.3.1. Relação entre envolvimento, bem-estar e *distress*.

Relativamente à questão de investigação número dezassete (*Q17: Como se relacionam o envolvimento na escola, o bem-estar e o distress dos estudantes do ensino superior?*), todos os coeficientes de correlação obtidos foram estatisticamente significativos, com exceção entre a dimensão agenciativa e a dimensão de ansiedade. A maioria dos coeficientes de correlação mostraram valores baixos a moderados de associação entre as variáveis consideradas, mas, no geral, os resultados indicaram que o envolvimento está positivamente correlacionado com o bem-estar e negativamente com o *distress*. Estes resultados corroboram a generalidade dos estudos revistos, quer os que apresentaram resultados que indicam uma relação recíproca e positiva entre o envolvimento e o bem-estar (Caldeira & Sousa, 2014; Everett, 2017; Ruokamo & Keskitalo, 2017; Timms et al., 2018), quer aqueles que mostraram resultados indicando uma relação negativa entre o envolvimento e o *distress* (Garvik et al., 2014; Jaisoorya et

al., 2017; Tuckwiller & Dardick, 2018). Assim, parece existir consenso em considerar que o controlo pessoal, a dimensão satisfação com a vida e o bem-estar geral estão associados a um maior envolvimento dos estudantes, no sentido em que estão ligados à melhoria dos sentimentos de competência e de autoconfiança (Everett, 2017), ao desenvolvimento de um maior sentido de pertença à escola (Ruokamo & Keskitalo, 2017), a uma mais elevada autoestima (Aspinwall & Taylor, 1992) e a uma maior motivação para continuar e concluir os estudos académicos (Morrow & Ackermann, 2012; O’Keeffe, 2013). Um maior envolvimento dos estudantes na escola possibilitaria a satisfação das necessidades psicológicas de integração, autonomia e competência, que são fundamentais no bem-estar (Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011). Em sentido contrário, os sintomas de depressão e de ansiedade parecem estar associados a um menor envolvimento, no sentido em que estão ligados a baixa autoestima, a dificuldades de atenção e de concentração (Jaisoorya et al., 2017), a insegurança e a crenças negativas sobre a própria competência, aspetos que conduzem a comportamentos de falta de persistência face aos esforços académicos e à utilização de estratégias de aprendizagem pouco eficazes (Garvik et al., 2014).

Apresentada a discussão dos resultados da relação entre o envolvimento, bem-estar e *distress*, passa-se em seguida à discussão relativa aos fatores da variância dos resultados no envolvimento e respetivas dimensões.

7.3.2. Discussão dos resultados na variância do envolvimento.

Em resposta à questão de investigação número dezoito (*Q18: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no envolvimento dos estudantes na escola?*), apresenta-se, em seguida, a discussão relativa aos fatores da variância dos resultados em cada uma das dimensões do envolvimento.

Relativamente à *dimensão afetiva*, o modelo encontrado mostrou que a dimensão depressão, o rendimento académico, a idade, a dimensão ansiedade e o ano escolar explicaram no seu conjunto um total de 30% da variância dos resultados. A dimensão depressão explicou 25% dos resultados, o que vêm corroborar a maioria dos estudos revistos que mostraram que os sintomas de depressão podem constituir um fator de risco para o envolvimento afetivo na escola, por estarem associados a insegurança, a maior frequência de problemas interpessoais na escola, que se associam a

comportamentos de falta de persistência, a menos interesse nas aulas e na escola, e à utilização de estratégias de aprendizagem pouco eficazes (Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996). A dimensão depressão em conjunto com o *rendimento académico*, explicaram 28% da variância dos resultados no envolvimento afetivo, vindo corroborar a generalidade dos estudos que mostram que os sentimentos de dedicação e de pertença à escola associados positivamente à dimensão afetiva do envolvimento são fatores preditivos muito significativos do rendimento académico (Belvis et al., 2009; Goodenow, 1993; Kuh et al., 2008; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella et al., 2010; Trowler, 2010). Acrescentando a variável *idade*, a percentagem explicativa dos resultados passa para 29%, resultado que vem corroborar os estudos de Freund, Hennecke, e Riediger (2010), segundo os quais, os estudantes mais velhos tendem a ter uma orientação mais focada no processo de aprendizagem, sendo esse tipo de orientação preditiva de satisfação pessoal e de níveis motivacionais mais elevados ligados ao envolvimento afetivo. Quanto à *dimensão ansiedade*, em conjunto com as variáveis anteriores, continua a explicar 29% dos resultados, apesar de pouco expressiva também a sua presença no modelo pode corroborar alguns dos estudos que referem ser, sobretudo, a coexistência de depressão e de ansiedade que prejudica mais o envolvimento dos estudantes nas atividades académicas, estando estas duas variáveis associadas a um maior relato de experiências emocionais negativas ligadas ao meio escolar (Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Tuckwiller & Dardick, 2018). Quanto à presença da variável preditiva *ano escolar*, que aumenta para 30%, a explicação da variância dos resultados vem corroborar os estudos que, no envolvimento afetivo, mostraram diferenças significativas, superiores nos estudantes do primeiro ano do ensino superior (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007; Yin & Wang, 2016), podendo estas diferenças ser explicadas pela idealização que os estudantes constroem acerca da entrada para o ensino superior e que tenderá a esbater-se nos anos posteriores (Almeida & Cruz, 2010).

Na *dimensão agenciativa*, o modelo de regressão múltipla encontrado mostrou que o rendimento académico, a idade, a dimensão satisfação com a vida, a dimensão controlo pessoal, a área de estudos e o género explicaram no conjunto 18% da variância dos resultados. O rendimento académico explicou 7% dos resultados. A percentagem, embora baixa, é significativa, e, apesar de não se terem encontrado estudos especificamente sobre a dimensão agenciativa, destacam-se outros estudos que na

generalidade corroboram uma associação positiva e significativa entre o envolvimento e o rendimento académico dos estudantes (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Belvis et al., 2009; Coates, 2010; Kuh et al., 2008, 2007; Kutlu & Kartal, 2018; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Rooij et al., 2017). No entanto, o rendimento académico parece surgir mais como um resultado do envolvimento e não tanto como um fator explicativo do envolvimento, apesar de, em certo sentido, as relações entre o envolvimento, as influências e as consequências poderem ser bidirecionais (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018). Acrescentando a variável idade, a percentagem de explicação sobe para 13%. Apesar de não se terem encontrado estudos sobre a associação entre a idade e a dimensão agenciadora do envolvimento, há vários estudos que apontam a idade como um fator relevante no tipo de aprendizagem realizada no ensino superior, considerando que os estudantes com idades superiores a 25 anos serão mais capazes de experienciar um tipo de aprendizagem de maior profundidade e reflexividade (Burton et al., 2009; Elliot et al., 1999; Freund et al., 2010; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018), que, pelas suas características, poderá estar ligado ao que se entende por envolvimento agenciador. Também as dimensões do bem-estar, satisfação com a vida e controlo pessoal surgiram com 16% e 17%, respetivamente, na explicação da variância dos resultados. Apesar de não se terem encontrado estudos específicos da associação entre o bem-estar e a dimensão agenciadora, os resultados corroboram os estudos que mostraram uma associação positiva entre o bem-estar e o envolvimento dos estudantes (Caldeira & Sousa, 2014; Llorens et al., 2007; Webber et al., 2013). Quanto à variável preditiva área de estudos, que aumentou para 18%, a explicação da variância nos resultados da dimensão agenciadora, embora também não se tenham encontrado estudos entre a variável área de estudos e a dimensão agenciadora, outros estudos sobre o envolvimento dos estudantes em geral estão de acordo com os resultados obtidos, ao mostrarem diferenças significativas, com superiores resultados nos estudantes das áreas de Ciências Sociais e Humanidades, relativamente aos de outras áreas de estudos (Ahlfeldt et al., 2005; Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016). A variável género em conjunto com todas as variáveis anteriores explicam 19% da variância dos resultados. Também não se encontraram estudos sobre a associação entre o género e a dimensão agenciadora, mas muitos dos estudos mostraram diferenças significativas, com superiores resultados para o grupo feminino, em aspetos que poderão estar subjacentes ao envolvimento agenciador, tal como fatores ligados à motivação intrínseca, ao

esforço no trabalho e à capacidade de obter satisfação (Ayala & Manzano, 2018; Machado et al., 2002; Mkumbo & Amani, 2012; Pirmohamed et al., 2017).

Na *dimensão comportamental*, o modelo encontrado mostrou que a dimensão depressão, a idade, o ano escolar, o rendimento acadêmico e as habilitações académicas da mãe (HAM) explicaram no conjunto 17% da variância dos resultados. A dimensão depressão explicou 8%, o que vem corroborar os resultados dos estudos revistos, que mostram uma associação negativa entre os sintomas de depressão e o envolvimento global na escola, indicando que os estudantes que revelam sintomas de depressão mostram maiores falhas nas respostas às exigências escolares e têm menor persistência e mais dificuldade na atenção e concentração (Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996). Este grupo de estudantes parece ser também o que maioritariamente recorre ao consumo de substâncias nocivas à saúde (Jaisoorya et al., 2017). O envolvimento na dimensão comportamental tem sido definido como uma espécie de “compromisso de participação” do estudante nas atividades da escola (Archambault et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Strati et al., 2016), e, sobretudo em estudos realizados no âmbito do ensino não universitário, a ausência de envolvimento global constitui-se como uma espécie de aviso (*warning index*) preditivo de abandono escolar precoce ou de problemas graves de comportamento na adolescência e no início da idade adulta (Henry et al., 2012). A dimensão depressão, juntamente com a variável idade, explicam 13% da variância dos resultados, e, embora não se tenham encontrado estudos específicos sobre a dimensão comportamental e a idade, os resultados obtidos vêm corroborar a maioria dos estudos que mostraram diferenças significativas nas abordagens de estudo e de aprendizagem, em função da idade, sendo favoráveis à constatação de níveis de envolvimento mais elevados nos estudantes com idade superior a 25 anos (Burton et al., 2009; Elliot et al., 1999; Freund et al., 2010; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018). Enquanto os estudantes mais jovens, com menos de 25 anos, em certo sentido, ainda estão na fase de construção da sua identidade, com possibilidades de exploração das oportunidades e dos desafios sociais e, em geral, transitaram do secundário para o ensino superior sem interrupção, (Almeida & Cruz, 2010), os estudantes com mais de 25 anos, na sua maioria, não só já interromperam os estudos como, frequentemente, têm mais responsabilidades familiares e sociais e são ativos no mundo do trabalho, pelo que as suas escolhas e o seu “compromisso de participação” na escola poderão ser mais consistentes (Novotný et al., 2019; Woods & Frogge, 2017). Acrescentando a variável

preditiva ano escolar, a percentagem de explicação dos resultados sobe para 15%, o que é coerente com a da maioria dos estudos, que mostraram diferenças significativas na dimensão afetiva, em função do ano escolar (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007; Yin & Wang, 2016). Se os estudantes estão mais envolvidos afetivamente, talvez isso implique estarem também mais envolvidos na dimensão comportamental, ou seja, mais em consonância com o conjunto de normas e regras da escola. Acrescentando a variável rendimento académico, a explicação da variância dos resultados sobe para 16%, o que está de acordo com a maioria dos estudos revistos, e já referidos, que mostraram uma associação positiva entre o envolvimento e o rendimento académico (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Rooij et al., 2017). A última variável encontrada no modelo refere-se às habilitações académicas das mães, que, no conjunto com as variáveis já enumeradas, explicam 17% da variância dos resultados na dimensão comportamental. Não se encontraram estudos sobre a associação entre o envolvimento dimensão comportamental e as habilitações das mães. Contudo, no âmbito da discussão dos resultados, foi já enunciada uma explicação ligada à possibilidade de serem as mães as que mais transmitem um conjunto de valores de disciplina e de respeito pelas normas da escola, com a ideia de que ao bom comportamento escolar estará associado o sucesso escolar e profissional. Esta explicação parece ser consistente com os resultados encontrados por vários autores, ao referirem que, em Portugal, existe uma prevalência maternal na regulação emocional dos filhos (Aboim, 2010; Monteiro et al., 2017, 2006).

Na *dimensão cognitiva*, o modelo de regressão linear múltipla mostrou que as variáveis satisfação com a vida, rendimento académico e idade, no seu conjunto, explicaram 15% da variância dos resultados. A variável satisfação com a vida apresentou 7% da explicação da variância. Não se encontraram estudos sobre a associação entre a dimensão cognitiva e a satisfação com a vida; no entanto, vários estudos mostraram uma associação positiva e significativa entre o envolvimento, sobretudo na dimensão afetiva, e a satisfação com a vida (Caldeira & Sousa, 2014; Ruokamo & Keskitalo, 2017; Timms et al., 2018; Webber et al., 2013). Também o sentimento de competência associado à utilização de estratégias de estudo e participação, facilitadoras de aprendizagem, foram associadas positivamente a um sentimento de maior satisfação com a vida (Everett, 2017), o que vem ao encontro dos resultados observados. Ao acrescentar a variável rendimento académico, a percentagem

de explicação do modelo passa para 11%, o que vem corroborar os estudos que mostraram uma associação significativa e positiva entre o rendimento académico e o envolvimento (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Belvis et al., 2009; Coates, 2010; Kuh et al., 2008, 2007; Kutlu & Kartal, 2018; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Rooij et al., 2017). Em conjunto com a variável idade, a percentagem sobe para 15% da explicação da variância dos resultados, o que vem corroborar os estudos que apontam a idade como um fator relevante no tipo de aprendizagem realizada no ensino superior, considerando que os estudantes mais jovens, com idades inferiores a 26 anos, estão geralmente focados nos resultados, enquanto os estudantes com idade igual ou superior a 26 anos realizam um tipo de aprendizagem mais centrada no processo (Burton et al., 2009; Freund et al., 2010; Timms et al., 2018). Diversos estudos sublinharam que os estudantes, quando estão mais focados no processo de aprendizagem e menos nos resultados, mostram um superior envolvimento cognitivo, bem como uma superior motivação intrínseca, visível no maior esforço e persistência face às tarefas escolares (Elliot et al., 1999; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000).

No *envolvimento total*, o modelo encontrado explicou 33% da variância dos resultados, integrou as variáveis — depressão, rendimento académico, idade, satisfação com a vida, controlo pessoal e ano escolar. A dimensão depressão explicou 19% da variância dos resultados no envolvimento, o que corrobora a maioria dos estudos, que mostraram uma associação negativa entre a depressão e o envolvimento (Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996). Acrescentando a variável rendimento académico, a percentagem explicativa subiu para 26%, o que vem corroborar a globalidade dos estudos, que mostraram uma forte associação entre o rendimento académico e o envolvimento (Coates, 2010; Krause & Coates, 2008; Kutlu & Kartal, 2018). Acrescentando a variável idade, a percentagem de explicação passou para 31%, o que vem no sentido de poder corroborar os estudos que mostraram que os estudantes com idade superior a 25 anos alcançam níveis mais elevados no envolvimento, na motivação intrínseca, no esforço de aprendizagem e na persistência face ao fracasso (Elliot et al., 1999; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018). A dimensão satisfação com a vida, em conjunto com as variáveis do modelo, explicou 32% da variância dos resultados, vindo corroborar os estudos que mostraram uma associação positiva entre a satisfação com a vida e o envolvimento dos estudantes (Caldeira & Sousa, 2014; Llorens et al., 2007; Webber et al., 2013). O ano escolar surgiu como a última variável

do modelo, aumentando para 33% a explicação da variância dos resultados e vindo corroborar a maioria dos estudos que encontraram relações significativas entre os anos escolares e o envolvimento na escola (Ali et al., 2018; Yin & Wang, 2016).

Em síntese, quanto ao envolvimento e respectivas dimensões, destacam-se seguidamente os principais resultados obtidos relativamente às variáveis estudadas. O rendimento académico e a idade foram as duas variáveis que surgiram como explicativas na variância dos resultados no envolvimento total e em todas as suas quatro dimensões, vindo corroborar os estudos que mostraram uma forte associação entre o rendimento académico e o envolvimento (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Belvis et al., 2009; Coates, 2010; Kutlu & Kartal, 2018; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella et al., 2010; Rooij et al., 2017), e corroborando também a maioria dos estudos, que destacaram a idade como variável associada ao envolvimento (Elliot et al., 1999; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018). As variáveis dimensão depressão e ano escolar surgiram com percentagem explicativa significativa, no envolvimento total e nas dimensões afetiva e comportamental, corroborando a generalidade dos estudos, que associaram negativamente os sintomas de depressão ao envolvimento (Garvik et al., 2014; Heiligenstein et al., 1996) e ainda os estudos que mostraram diferenças significativas no envolvimento entre os estudantes dos diferentes anos escolares, com superiores resultados para o grupo do primeiro ano do ensino superior (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007; Yin & Wang, 2016). A variável dimensão de satisfação com a vida foi significativa nos modelos explicativos no envolvimento total, na dimensão agenciativa e na dimensão cognitiva, aproximando-se do sentido da maioria dos estudos, que mostraram associação positiva entre o bem-estar e o envolvimento dos estudantes (Caldeira & Sousa, 2014; Llorens et al., 2007; Ruokamo & Keskitalo, 2017; Timms et al., 2018; Webber et al., 2013). Todavia, não se, encontraram estudos especificamente sobre a associação entre satisfação com a vida e as dimensões cognitiva e agenciativa. A dimensão controlo pessoal foi significativa na explicação da variância dos resultados no envolvimento total e na dimensão agenciativa, vindo de algum modo corroborar os estudos revistos sobre o efeito da capacidade de autorregulação (Zimmerman, 1990). Relativamente às variáveis género e áreas de estudo, foram significativas, na explicação da variância dos resultados, apenas na dimensão agenciativa, o que, ainda que de forma indireta, se aproxima dos resultados da maioria dos estudos revistos, que mostraram diferenças significativas no envolvimento

em função do género (Ayala & Manzano, 2018; Machado et al., 2002; Pirmohamed et al., 2017) e também dos estudos que mostraram diferenças significativas no envolvimento em função das áreas de estudo (Ahlfeldt et al., 2005; Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016). A variável dimensão ansiedade surgiu como significativa no modelo explicativo da variância dos resultados na dimensão afetiva, o que vem no sentido de corroborar a maioria dos estudos, que consideram os sintomas de ansiedade associados negativamente ao envolvimento (Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Tuckwiller & Dardick, 2018). A variável relativa às habilitações académicas das mães, também surgiu como significativa, na explicação da variância dos resultados, apenas na dimensão comportamental, não se encontrando estudos que possam corroborar ou infirmar este resultado.

Depois de apresentada a discussão relativa aos fatores da variância dos resultados no envolvimento e respetivas dimensões, passa-se ao ponto seguinte referente à discussão dos fatores da variância dos resultados no bem-estar, no *distress* e respetivas dimensões, satisfação com a vida, controlo pessoal, ansiedade e depressão.

7.3.3. Discussão dos resultados na variância do bem-estar e do *distress*.

Em resposta à questão de investigação número dezanove (*Q19: Quais os fatores mais explicativos da variância dos resultados no bem-estar e no distress dos estudantes?*), apresenta-se a discussão relativa aos fatores da variância dos resultados em cada uma das dimensões do *bem-estar* e do *distress*.

No *bem-estar*, referente à *dimensão satisfação com a vida*, o modelo encontrado mostrou que a variável rendimento académico explicou 4% da variância dos resultados e, em conjunto com a variável idade, o valor passou para 8%. Os resultados parecem ir ao encontro dos estudos, que mostraram uma relação significativa positiva entre a satisfação com a vida, o bem-estar e o rendimento académico (Bücker et al., 2018; Caldeira & Sousa, 2014; Durand-Bush et al., 2015). Relativamente à idade, os resultados também estão em sintonia com os diferentes estudos, que mostraram que o bem-estar tende a aumentar ao longo da vida (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014).

Relativamente à *dimensão controlo pessoal*, o modelo mostrou que as variáveis género (4%), idade (5%), rendimento académico (7%), ano escolar (8%) e área de

estudos (8%) explicaram, em conjunto, 8% da variância dos resultados. No que se refere à variável género, os resultados são concordantes com a maioria dos estudos, que mostraram consenso ao apresentar diferenças significativas no bem-estar, com valores superiores para o grupo masculino (Alharbi & Smith, 2019; Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Cha, 2003; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013). Relativamente à idade, os resultados coincidem com os dos estudos, que revelaram que o bem-estar tende a aumentar ao longo da vida por influência de um maior controlo interno das emoções negativas (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014). Os resultados também foram semelhantes aos dos estudos que mostraram uma associação significativa e positiva entre o rendimento académico e o bem-estar (Bücker et al., 2018; Caldeira & Sousa, 2014; Durand-Bush et al., 2015). No mesmo sentido, a presença da variável ano escolar na explicação dos resultados também veio ao encontro dos estudos, segundo os quais os níveis de bem-estar tendem a diminuir depois do primeiro ano da licenciatura (Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014). Quanto à variável área de estudos, a sua presença como variável significativa explicativa da variância na dimensão controlo pessoal pode ter sido influenciada pelas variáveis intervenientes género e idade, tal como alguns autores também sinalizaram (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Robak et al., 2007). Para além desta justificação, não se conseguiu, no entanto, ir mais além na comparação de resultados, dado o facto de as áreas de estudo consideradas divergirem das estudadas na presente investigação.

No *bem-estar total*, o modelo foi significativo para o conjunto das variáveis idade (3%), rendimento académico (6%) e área de estudos (8%). Relativamente à idade, os resultados são concordantes com os estudos que mostraram que ao longo da vida o bem-estar vai aumentando por influência de um maior controlo interno das emoções negativas ou pela influência de outros fatores (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014). Quanto à variável rendimento académico, os resultados vêm corroborar os estudos que mostraram uma relação significativa e positiva entre o rendimento académico e o bem-estar (Bücker et al., 2018; Caldeira & Sousa, 2014; Durand-Bush et al., 2015). No que diz respeito à variável área de estudos, a maioria das pesquisas revistas corroboram a presença desta variável na explicação dos resultados no bem-estar, embora sublinhem que possa estar relacionada com a presença da variável género (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Robak et al., 2007), tal como pode ter acontecido, também, na presente investigação.

No *distress*, relativamente à *dimensão ansiedade*, o modelo foi significativo para o conjunto das variáveis: género (4%), idade (6%), rendimento académico (7%), áreas de estudo (8%) e ano escolar (8%). Os resultados vêm confirmar a maioria dos estudos, que apontaram diferenças significativas entre a ansiedade e o género, com valores mais elevados no grupo feminino (Adlaf et al., 2001; Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Luz et al., 2009; Nerdrum et al., 2006; Saleh et al., 2017; Santos et al., 2012; Stallman, 2010). Relativamente à variável idade, os resultados também vêm corroborar a maioria dos estudos encontrados, que apresentam uma diferença significativa, com valores de ansiedade mais elevados nos estudantes mais jovens, com menos de 22 anos de idade (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). A presença da variável explicativa rendimento académico nos resultados da ansiedade também foi concordante com a maioria das pesquisas que encontraram uma associação negativa entre a ansiedade e o rendimento académico (Adlaf et al., 2001; Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Luz et al., 2009; Ramey et al., 2018; Stallman, 2010). Quanto à variável explicativa área de estudos, os resultados vêm corroborar a tendência maioritária dos estudos que indicam diferenças significativas entre as áreas de estudo, com resultados mais elevados de ansiedade nos estudantes de Ciências Humanas e Sociais, relativamente à área de Engenharias (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007). A presença da variável ano escolar no modelo explicativo também vem ao encontro da maioria dos estudos revistos, que mostram uma associação significativa entre o ano escolar e a ansiedade, embora mostrem resultados parcialmente discordantes entre si — alguns indicam os estudantes do segundo ano com resultados superiores de ansiedade (Aktekin et al., 2001; Bayram & Bilgel, 2008; Bostanci et al., 2005; Macaskill, 2013), e outros referem ser os estudantes do primeiro ano os que apresentam valores significativamente mais elevados na ansiedade, face aos colegas dos anos seguintes (Cooke et al., 2006; Liu et al., 2019; Luz et al., 2009).

No que concerne à *dimensão depressão*, o modelo apresentou como variáveis significativas na explicação da variância o rendimento académico (3%), a idade (6%) e a área de estudos (7%). A presença da variável rendimento académico na explicação da variância dos resultados foi corroborada pela maioria dos estudos, que encontraram uma associação negativa entre a depressão e o rendimento académico (Adlaf et al., 2001;

2009; Price et al., 2006; Santos et al., 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Surtees et al., 2002). Quanto à variável explicativa idade, os resultados confirmaram a tendência maioritária dos estudos, segundo os quais existe uma associação significativa entre a idade e a depressão, observando-se valores superiores entre os estudantes com menos de 22 anos, face aos de idade igual ou superior (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). Relativamente à variável explicativa área de estudos, a tendência dos estudos revistos vem corroborar o resultado, ao considerar as áreas de Humanidades com resultados significativamente superiores no *distress*, face à área de Engenharias (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007).

No referente ao *distress total*, o modelo salientou o conjunto das variáveis explicativas na variância dos resultados, a saber, idade (3%), rendimento académico (5%), área de estudos (7%), género (8%) e ano escolar (9%). Relativamente à variável explicativa idade, os resultados são coincidentes com os dos diferentes estudos, que revelaram a existência de uma associação significativa entre a idade e o *distress*, com valores superiores de *distress* para os estudantes com menos de 22 anos (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). Também a variável explicativa rendimento académico, na variância dos resultados no *distress*, vai ao encontro da maioria dos estudos, que apontam a existência de uma associação negativa entre *distress* e rendimento académico (Adlaf et al., 2001; Luz et al., 2009; Price et al., 2006; Ramey et al., 2018; Santos et al., 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Stallman, 2010; Surtees et al., 2002). No que concerne à variável área de estudos na variância da explicação dos resultados no *distress*, os estudos revistos dificilmente são conclusivos dada a diversidade de áreas de estudo consideradas, mas a maioria indicou uma tendência para valores significativamente superiores nas áreas de Humanidades, face à área de Engenharias (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007). A presença da variável género no modelo explicativo da variância dos resultados corrobora a maioria dos estudos, que mostraram uma associação significativa entre o *distress* e o género, com valores mais elevados no grupo feminino (Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019). Quanto à presença da variável ano escolar, o resultado está de acordo com o de grande parte dos estudos, que apresentaram diferenças significativas no *distress* em função do ano escolar, apesar de divergirem quanto ao sentido dos

resultados — alguns autores consideram os estudantes do segundo ano com resultados superiores no *distress* (Aktekin et al., 2001; Bayram & Bilgel, 2008; Bostanci et al., 2005; Macaskill, 2013), e outros referem serem os estudantes do primeiro ano que mostram maior *distress* (Cooke et al., 2006; Liu et al., 2019; Luz et al., 2009).

Em síntese, no *bem-estar*, as variáveis, rendimento académico e idade foram as que surgiram com significância estatística no modelo explicativo da variância dos resultados no bem-estar total e nas respetivas dimensões, satisfação com a vida e controlo pessoal, vindo corroborar a maioria dos estudos, que indicam haver uma associação positiva entre o rendimento académico, a satisfação com a vida e o bem-estar (Bücker et al., 2018; Caldeira & Sousa, 2014; Durand-Bush et al., 2015). Relativamente à variável idade, os resultados também foram concordantes com a maioria dos estudos revistos, segundo os quais o bem-estar aumenta com a idade (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014). A variável área de estudos foi significativa na explicação da variância, na dimensão controlo pessoal e no bem-estar total, discordando dos resultados da maioria das pesquisas revistas, que não indicaram quaisquer relações significativas entre os estudantes das diversas áreas de estudo, podendo a sua presença no modelo ter sido influenciada pela variável interveniente género, tal como alguns autores também sinalizaram (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Robak et al., 2007). A variável género mostrou-se significativa na explicação da variância na dimensão controlo pessoal, vindo ao encontro dos estudos que mostraram diferenças significativas no bem-estar em função do género, com valores superiores para o grupo masculino (Alharbi & Smith, 2019; Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Cha, 2003; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013). Relativamente à variável ano escolar, foi significativa na explicação da variância na dimensão controlo pessoal, estando de acordo com a maioria dos estudos, que indicam que os níveis de bem-estar tendem a diminuir durante o primeiro ano da licenciatura voltando depois a aumentar ao longo do curso, sem contudo retornarem aos níveis constatados no início do ensino superior (Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014).

No *distress*, as variáveis idade, rendimento académico e área de estudos foram as que surgiram com significância estatística nos modelos explicativos da variância dos resultados no *distress* e nas respetivas dimensões ansiedade e depressão, o que veio corroborar a maioria dos estudos revistos, que mostraram resultados com diferenças

significativas no *distress* em função da idade, com valores superiores para os estudantes com idades inferiores a 22 anos (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). Também em ligação com a variável explicativa rendimento académico, os resultados vêm corroborar os estudos existentes, que mostram uma associação significativa e negativa entre o *distress* e o rendimento escolar (Adlaf et al., 2001; Luz et al., 2009; Price et al., 2006; Ramey et al., 2018; Santos et al., 2012; Schaufeli & Salanova, 2007; Stallman, 2010; Surtees et al., 2002). Relativamente à variável explicativa área de estudos, os resultados também coincidem com alguns estudos que encontraram diferenças significativas em função das áreas de estudo, referindo valores superiores de *distress* nas áreas de Humanidades (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Turner et al., 2007). As variáveis género e ano escolar foram observadas com significância estatística nos modelos explicativos da variância dos resultados na dimensão ansiedade e no *distress* total. Tais resultados vêm corroborar a maioria das pesquisas revistas, que revelaram a existência de diferenças significativas no *distress* em função do género, com superiores resultados no grupo feminino (Adlaf et al., 2001; Durand-Bush et al., 2015; Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Luz et al., 2009; Nerdrum et al., 2006; Saleh et al., 2017; Santos et al., 2012; Stallman, 2010). Quanto à presença da variável ano escolar na explicação da variância dos resultados no *distress*, também é concordante com os estudos que mostraram diferenças significativas no *distress* em função do ano escolar — uns apresentando os estudantes do primeiro ano com resultados superiores no *distress* (Cooke et al., 2006; Liu et al., 2019; Luz et al., 2009), e outros mostrando valores mais elevados no *distress* em estudantes do segundo ano (Aktekin et al., 2001; Bayram & Bilgel, 2008; Bostanci et al., 2005; Macaskill, 2013).

7.4. Conclusões

Neste ponto, tendo presente o problema de investigação e os objetivos específicos inicialmente apresentados, com base no enquadramento teórico e na revisão da literatura, destacam-se as principais conclusões da presente tese. Assim, num primeiro momento, apresenta-se a conceptualização dos constructos de envolvimento do aluno na escola (EAE) e de saúde mental (SM), seguida da caracterização dos principais aspetos do desenvolvimento psicossocial nos estudantes de ensino superior. Justificam-se os instrumentos utilizados para avaliar os respetivos constructos e, em articulação

com os estudos revistos, destacam-se os principais resultados que permitem concluir e clarificar o sentido das relações encontradas entre os dois constructos e entre cada um destes e as variáveis independentes consideradas, a saber, género, idade, ano escolar, área de estudos, habilitações académicas dos pais, residência e rendimento académico. Por último, evidenciam-se os contributos da presente pesquisa no campo da investigação sobre o envolvimento, o bem-estar e o *distress*, no contexto específico de ensino superior, e apresentam-se sugestões para futuras pesquisas que prossigam na senda de uma melhor compreensão e aprofundamento da explicação das relações encontradas.

7.4.1. Conceptualização.

Conceptualização do constructo Envolvimento. A importância do estudo do envolvimento no contexto educativo tem vindo a ganhar terreno, no sentido de um constructo que tem assumido grande relevância na prevenção do abandono escolar precoce e tem sido positivamente associado ao rendimento académico e ao desenvolvimento de qualidades pessoais e sociais, essenciais à vida em comunidade.

O envolvimento tem sido caracterizado como um estado mental positivo que se caracteriza por vigor, dedicação e absorção nas atividades (Schaufeli, Salanova, et al., 2002; Veiga, 2016; Veiga et al., 2012). Assim, refere-se a uma manifestação simultânea de concentração, interesse e prazer na realização das atividades académicas, integrando fatores afetivos, cognitivos, comportamentais (Fredricks et al., 2004) e agenciativos (Veiga, 2016; Veiga, Reeve, et al., 2014). O constructo envolvimento na escola tem sido estudado sob diversas perspetivas: a abordagem comportamental, relacionada com o estudo das experiências e dos comportamentos dos estudantes (Finn, 1989; Finn & Zimmer, 2012); a perspetiva psicológica, centrada no estudo do processo individual interno (Fredricks et al., 2004; Wang & Eccles, 2012); a abordagem sociocultural (Furlong et al., 2003; Lam et al., 2012), que dá relevo à influência dos fatores contextuais; a perspetiva psicológica socioconstrutiva (Skinner et al., 2008; Veiga et al., 2019), que se centra numa conceptualização de envolvimento como processo intrapsíquico, mas que pode variar em função de fatores pessoais e contextuais; a perspetiva holística (Appleton et al., 2008), que integra as abordagens comportamental, psicológica e sociocultural; e a perspetiva da “estrutura em rede”, que surge como a extensão da perspetiva holística (Kahu, 2013; Kahu & Nelson, 2018), considerando o

envolvimento um complexo processo de inter-relações contextualizado no âmbito das influências socioculturais e políticas mais alargadas. A presente pesquisa teve por base a perspetiva psicológica socioconstrutiva, como foi justificado.

O envolvimento na escola tem também sido considerado um conceito multidimensional e, apesar de variarem as dimensões que lhe podem estar associadas, no âmbito da presente tese, assumiu-se uma tipologia quadridimensional, considerando-se o envolvimento “*como a vivência de ligação centrípeta do aluno à escola, em dimensões específicas como a cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa (o aluno como agente de ação)*”(Veiga, 2012, p.37). A característica de maleabilidade do conceito envolvimento face aos fatores contextuais coloca em destaque as condições ambientais da escola que devem contribuir para uma educação inclusiva, no sentido de promover o envolvimento de todos os estudantes, potenciando assim o sucesso escolar e o desenvolvimento pessoal e social. A escola deve, pois, fazer um esforço para promover o envolvimento de todos os estudantes, não só através do *compromisso de aprendizagem* mas também no *compromisso social*, que implica o desenvolvimento da capacidade de se preocupar com os outros e com o mundo (Barnacle & Dall’Alba, 2017; Kuh, 2007; Zepke & Leach, 2010). No contexto do ensino superior, isto implica ser capaz de levar os estudantes a serem *agentes de ação*, isto é, a serem capazes de tomar uma posição sobre o que estão a aprender e sobre em quem se estão a construir. Desta forma, as instituições de ensino superior podem cumprir os seus objetivos ligados à produção de conhecimento e à preparação de indivíduos capazes de uma cidadania participativa numa sociedade democrática. Pelos aspetos referidos, o envolvimento dos estudantes na escola constitui-se uma exigência central para o sucesso do ensino superior (Covas & Veiga, 2017, 2018; Fitzgerald et al., 2012).

Conceptualização do constructo de saúde mental. A definição de saúde mental tem passado por transformações ao longo do tempo, desde a época em que esteve associada fundamentalmente à ausência de doença mental, até à atualidade, em que se conceptualiza como uma parte indissociável do funcionamento eficiente dos indivíduos, estando associada a um estado geral de bem-estar, que torna o sujeito capaz de mobilizar as suas próprias capacidades, conseguindo lidar com as tensões da vida e trabalhar produtivamente, contribuindo ativamente para a comunidade (World Health Organization [WHO], 2006). A partir desta definição, algumas teorias, no âmbito da psicologia, privilegiaram a conceptualização de saúde mental numa perspetiva positiva,

sublinhando o estudo do conceito de bem-estar em diferentes modelos teóricos (Diener, 2000; Keyes, 2002; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989). Assim, no âmbito da perspectiva positiva, o conceito de bem-estar tem sido estudado fundamentalmente em duas perspetivas: o bem-estar subjetivo (BES) — definido como um estado de felicidade e de satisfação com a vida, ligado às conceções que estão organizadas em pensamentos e sentimentos do sujeito e que são elaboradas a partir das experiências, emoções, expectativas e valores pessoais (Diener et al., 2009); e o bem-estar psicológico (BEP) — relacionado com as capacidades para enfrentar os desafios da vida de uma forma positiva, nas dimensões de autoaceitação, relacionamento positivo com os outros, autonomia, domínio do ambiente, sentido de vida e desenvolvimento pessoal (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Estes diferentes modelos de bem-estar suscitaram críticas relativamente à operacionalização das suas dimensões. Num estudo de revisão de literatura, Zhang e Chen (2019) referem que muitos instrumentos utilizados nas pesquisas realizadas no âmbito dos modelos de bem-estar avaliam o conceito pela ausência de sintomas de ansiedade e de depressão, em vez de avaliarem as próprias emoções positivas, que definem o bem-estar. Assim, as abordagens de estudo mais recentes, no âmbito da perspectiva positiva, têm subjacente uma definição bidimensional de saúde mental, assente no resultado conjunto de duas dimensões distintas — bem-estar e sintomatologia ligada à ansiedade e à depressão (Greenspoon & Saklofske, 2001; Lyons et al., 2013). Para designar este último indicador negativo, alguns autores sugerem a designação de *distress* psicológico, ou sofrimento psíquico, sublinhando que se trata de um estado mental subjetivo desagradável, que não deve ser confundido com doença mental, embora possa ter um impacto negativo no funcionamento socioemocional dos indivíduos (Bayram & Bilgel, 2008; Winefield et al., 2012). Assim, o *distress* resulta de fatores internos ou externos ao sujeito, fatores que podem configurar acontecimentos *stressores* que geram sofrimento (Winefield et al., 2012). No contexto educativo, existem diversas situações indutoras de *stress* a anteceder o *distress*; são exemplo disso as situações que estão ligadas às exigências académicas de aprendizagem e de avaliação (Andrews & Wilding, 2004). Na presente tese, foram utilizados os conceitos de bem-estar e de *distress* psicológico, como conceitos distintos que se integram no constructo de saúde mental. Salienta-se, contudo, que a avaliação da saúde mental dos estudantes esteve fora do âmbito desta investigação. Pretendeu-se tão-somente investigar a variação dos resultados dos estudantes nas duas dimensões de bem-estar e *distress*, a

variação dos resultados no bem-estar e no *distress* em função de fatores pessoais, sociais e socioacadêmicos, bem como a relação entre as dimensões do bem-estar, do *distress* e do envolvimento dos estudantes.

Desenvolvimento psicossocial do estudante de ensino superior. Os estudantes do ensino superior enfrentam importantes desafios de desenvolvimento pessoal e social que emergem das diferentes etapas do percurso educativo, desde a entrada e saída no ensino superior até à entrada no mundo do trabalho (Almeida & Cruz, 2010; Machado et al., 2002). Este grupo enfrenta desafios psicológicos e psicossociais específicos da fase de vida e do contexto académico em que se encontra (Chickering & Reisser, 1993). Durante a estadia no ensino superior, os estudantes são confrontados com complexas tarefas de desenvolvimento, que acontecem fundamentalmente em quatro domínios: pessoal — enfrentam a complexa tarefa de se tornar adulto, com exigências ao nível do desenvolvimento da identidade, no sentido de alcançarem maior consciência de si próprios e da visão subjetiva que têm do mundo (Erikson, 1968); no domínio social — confrontam-se com a exigência de desenvolver novos padrões de relacionamento com os pares, professores e familiares (Chickering & Reisser, 1993); no domínio académico — estão sujeitos a constantes tarefas de adaptação às estratégias de ensino, aos sistemas de avaliação e aos métodos de estudo (Almeida & Cruz, 2010); e no domínio vocacional — têm pela frente a descoberta de uma identidade profissional e a transição para o mundo do trabalho (Almeida, 2007; Wendlandt & Rochlen, 2008).

No contexto do ensino superior português, os problemas mais frequentes registados na população estudantil estão relacionados com o ambiente académico e com os desafios inerentes ao desenvolvimento psicossocial. Muitos dos desequilíbrios emocionais registados (Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES], 2002) estão ligados a dificuldades psicológicas associadas ao consumo excessivo de álcool e drogas, aos problemas de aprendizagem e a dificuldades sociais que interferem na capacidade de o estudante prosseguir os estudos de forma adequada (Dias, 2006). Assim, sublinha-se o papel importante que a promoção do bem-estar e do envolvimento na escola pode ter também no apoio às dificuldades que os estudantes sentem relativamente ao ambiente académico e às tarefas de desenvolvimento psicossocial.

7.4.2. Avaliação do envolvimento, bem-estar e *distress*.

Avaliação do envolvimento. No estudo do envolvimento em contexto do ensino superior, encontraram-se muitos instrumentos de avaliação com diferentes abordagens teóricas; como se justificou, optou-se pela Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola, uma Escala Quadri-Dimensional (EAE-E4D), de Veiga (2013, 2016), por ser atual e englobar quatro dimensões de envolvimento. Este instrumento foi inicialmente validado com alunos dos 6º, 7º, 9º e 10º ano de escolaridade, de várias regiões de Portugal, tendo sido utilizado recentemente em estudos realizados no Brasil (Campos, 2019; Silveira & Justi, 2018) e na Roménia (Veiga & Robu, 2014). Manteve-se a formulação original da EAE-E4D, com exceção de dois itens que se alteraram, numa adaptação à proximidade das vivências dos estudantes no ensino superior. Acrescentou-se também ao instrumento original um conjunto de cinco itens relacionados com uma dimensão de cidadania, que se supôs poder existir. Esta dimensão envolveu itens relacionados com a participação na vida da escola, o interesse pela vida organizativa e a participação em projetos e atividades de iniciativa da comunidade escolar. Contudo, nas análises estatísticas realizadas, não se confirmou a existência de tal dimensão, pelo que será necessário fazer estudos posteriores que possam aprofundar o conhecimento e clarificar a suposta existência desta dimensão de cidadania.

A análise fatorial da EAE-E4D convergiu para uma solução com quatro componentes principais que explicaram 61.14% da variância total, confirmando a validade da escala no ensino superior. No estudo da escala original, a variância total explicada pelos mesmos quatro fatores foi de 57.9% (Veiga, 2013). No presente estudo, o fator afetivo explicou 26.8% da variância total, o fator agenciativo, 15.3%; o fator comportamental, 12.3%, e o fator cognitivo, 6.8%. Relativamente à consistência interna, encontraram-se valores entre .70 e .91, sendo muito semelhantes aos encontrados na escala original (Veiga, 2013). Assim, considera-se que, em termos de fidelidade e de validade, a EAE-E4D apresentou boas qualidades psicométricas para avaliar o envolvimento de estudantes do ensino superior português (Covas & Veiga, 2017; Fernandes et al., 2016). O estudo da validade externa foi ampliado através dos estudos diferenciais e correlacionais do presente estudo, destacando-se a relação positiva, e estatisticamente significativa, verificada entre o envolvimento e a avaliação subjetiva do rendimento escolar, que é concordante com a maioria dos estudos revistos, quer em contexto de ensino não superior (Appleton et al., 2008; Reeve, 2013; Reschly &

Christenson, 2012; Veiga et al., 2012) quer em contexto de ensino superior (Belvis et al., 2009; Kuh et al., 2008; Martins & Ribeiro, 2017; Pascarella et al., 2010).

Avaliação do bem-estar e do distress. Na avaliação do bem-estar e do *distress*, face aos diversos instrumentos encontrados, o *Mental Health Inventory* (MHI-38) de Veit & Ware (1983) surgiu como o mais abrangente na avaliação dos aspetos ligados ao bem-estar e ao *distress* psicológico. Este instrumento foi inicialmente adaptado para o contexto português com estudantes de idades compreendidas entre os 16 e os 30 anos, abrangendo estudantes desde o 11º ano até ao último ano da universidade (Pais-Ribeiro, 2001). Porém, constatou-se que os estudos referidos com o MHI-38 não apresentaram análises fatoriais, o que conduziu, na presente tese, à realização de análises específicas acerca do estudo psicométrico deste instrumento. Neste caminho de procura das qualidades psicométricas, fizeram-se diversas modificações à escala original (Veit & Ware, 1983), daí resultando, justificadamente, a constituição de duas escalas diferenciadas, uma para avaliar o bem-estar, e outra para avaliar o *distress* psicológico. Apresenta-se em seguida uma súmula das qualidades psicométricas de cada uma das novas escalas propostas.

— *Escala de Bem-Estar (EBE).* A análise fatorial realizada convergiu para dois fatores que explicaram 63.52% da variância total. O fator *satisfação com a vida* explicou 35.5% da variância total e o fator *controlo pessoal* explicou 28.1%. Os valores de consistência interna variaram entre .92 e .93. Estes resultados permitiram considerar que em termos de fidelidade e de validade, a EBE apresentou boas qualidades psicométricas para avaliar o bem-estar nos estudantes de ensino superior.

— *Escala de Distress Psicológico (EDP).* A análise fatorial mostrou uma solução com duas componentes principais que explicaram 61.9% da variância total. O fator *ansiedade* explicou 53.6% da variância, e o fator *depressão* 8.3%. Os valores de consistência interna variaram entre .94 e .95, mostrando qualidades psicométricas para avaliar o *distress* psicológico na população de ensino superior.

A validade externa das duas escalas apresentadas foi avaliada através dos resultados dos estudos diferenciais e correlacionais que foram sendo referidos ao longo da presente investigação.

7.4.3. Distribuição dos resultados no envolvimento, bem-estar e *distress*.

Distribuição dos resultados no envolvimento. A distribuição dos resultados no envolvimento total e nas respetivas dimensões, com exceção da dimensão agenciativa, permitiu verificar uma notória percentagem de estudantes com alto envolvimento na escola. Contudo, também se observou a existência de uma quantidade considerável de estudantes, cerca de dois quintos, que revelou um envolvimento inferior à média. Na dimensão agenciativa, mais de metade dos estudantes (51.6%) mostraram resultados inferiores à média. Considerando que um alto envolvimento dos estudantes, em particular na dimensão agenciativa, implica um processo intencional e pró-ativo no âmbito da construção do próprio processo de aprendizagem (Reeve & Tseng, 2011; Veiga, Reeve, et al., 2014), e sendo este um dos objetivos educativos importantes do ensino superior (Soeiro, Figueiredo, & Ferreira, 2015), os resultados suscitam preocupação sobre o seu alcance. De acordo com alguns autores, o envolvimento na dimensão agenciativa é um processo recíproco (Reeve & Shin, 2020) que depende, também, da capacidade de resposta dos professores face aos interesses e iniciativas dos estudantes, o que destaca a importância da intervenção ao nível da formação relacional e comunicacional dos professores (Veiga et al., 2019) no ensino superior. Considera-se, assim, que, no âmbito das diversas instituições de ensino superior, a compreensão dos resultados no envolvimento surge associada a fatores pessoais, sociais e socioacadémicos que deverão ser conhecidos, destacando-se, deste modo, a necessidade de continuar estudos de aprofundamento sobre os diversos fatores que poderão estar significativamente associados ao constructo de envolvimento.

Distribuição dos resultados no bem-estar e no distress. No referente à distribuição dos resultados relativos ao bem-estar e ao *distress*, a maioria dos estudantes mostrou, no geral, um bem-estar acima da média, enquanto no *distress* se constatou que a maioria dos estudantes obteve resultados abaixo da média. No entanto, a percentagem inversa, maioritariamente abaixo da média, na dimensão *controlo pessoal*, bem como as percentagens de estudantes, em cerca de dois quintos, com resultados acima da média, relativamente à *ansiedade*, à *depressão* e ao *distress total*, sugerem preocupação. Comparando a quantidade de estudantes com resultados inferiores à média na dimensão controlo pessoal (52.4%), com a dos estudantes com resultados inferiores à média na dimensão agenciativa do envolvimento (51.6%), ganha força a possível explicação, já referida, de que o controlo pessoal pode ser fundamental na sustentação da ação

agenciada do estudante no processo de aprendizagem (Matos, Reeve, Herrera, & Claux, 2018; Reeve, 2013; Veiga, 2016). Assim, o controlo pessoal está ligado à capacidade de autorregulação (Zimmerman, 1990), no sentido de o estudante ser capaz de ajustar pensamentos, emoções e ações a padrões e objetivos pessoais, adaptando-se ao ambiente de aprendizagem em constante transformação. Afigura-se, pois, importante o desenvolvimento desta capacidade na prossecução dos objetivos educativos do ensino superior. Considera-se, no geral, que, no âmbito do ensino superior, a compreensão dos resultados no bem-estar e no *distress* surge associada a fatores pessoais, sociais e socioacadémicos que deverão ser conhecidos, pelo que se sublinha a necessidade de desenvolver estudos de aprofundamento sobre os vários fatores que poderão estar significativamente associados ao bem-estar e ao *distress*, assim como estudos sobre as relações significativas que poderão existir entre o bem-estar, o *distress* e o envolvimento.

7.4.4. Estudos inferenciais no envolvimento, bem-estar e *distress*.

Diferenciação dos resultados no envolvimento. O estudo da diferenciação dos resultados no envolvimento em função do género, contrariamente ao esperado, não permitiu evidenciar diferenças significativas no envolvimento total nem em qualquer uma das quatro dimensões do envolvimento. Esta ausência de diferenças significativas poderá refletir uma menor incidência dos estereótipos ligados ao género, em contextos de ensino superior português, já que a maioria dos estudos revistos, realizados em diversos contextos internacionais, mostraram diferenças significativas no envolvimento em função do género, também com superiores resultados para o grupo feminino, em fatores ligados à motivação, ao esforço no trabalho e à capacidade de obter satisfação (Ayala & Manzano, 2018; Pirmohamed et al., 2017).

Relativamente à diferenciação dos resultados no envolvimento em função da idade, com exceção da dimensão afetiva, observaram-se diferenças significativas favoráveis ao grupo de estudantes com 26 ou mais anos de idade. Estes resultados são concordantes com a revisão de literatura efetuada, que apresenta os estudantes com 26 ou mais anos de idade como mais maduros e seguros dos objetivos que querem alcançar (Woods & Frogge, 2017). Estes estudantes mais velhos têm tendência a utilizar abordagens de estudo mais profundas com descoberta de significado, enquanto os mais jovens utilizam estratégias de aprendizagem mais superficiais e dirigidas para resultados

imediatos (Burton et al., 2009; Freund et al., 2010). Diversos estudos sublinham que os estudantes mais maduros apresentam não só níveis mais elevados no envolvimento, sobretudo na dimensão cognitiva, mas também um maior nível de motivação intrínseca, um maior esforço de aprendizagem e uma maior capacidade de persistência face ao fracasso (Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018).

O estudo das diferenças no envolvimento em função das habilitações dos pais foi apresentado de modo bipartido, ou seja, em função das habilitações do pai (*HAP*) e da mãe (*HAM*), sendo consideradas em três grupos: *baixas*, *médias* e *altas*. No que se refere às *HAP*, evidenciaram-se diferenças significativas no envolvimento total, com resultados mais elevados no grupo com *HAP baixas*, relativamente ao grupo com *HAP médias*; na dimensão comportamental, com resultados superiores no grupo com *HAP baixas* face aos dois grupos de contraste; e na dimensão agenciativa, com resultados superiores no grupo com *HAP altas* face ao grupo com *HAP médias* e também com resultados significativamente superiores para o grupo com *HAP baixas* face ao grupo com *HAP médias*. Deste conjunto, destacam-se os resultados referentes ao grupo com *HAP baixas* e ao grupo com *HAP altas*. Considerou-se a possibilidade de os resultados dos estudantes com *HAP baixas* poderem ter origem na transmissão das próprias aspirações de sucesso escolar não alcançado pelos pais, estando associados à aspiração de colmatar uma necessidade de reconhecimento social e económico. Para corresponderem às expectativas de ascensão social, estes estudantes desenvolveriam uma maior dedicação ao estudo e maior pró-atividade na aprendizagem — *dimensão agenciativa* — e um maior respeito por valores e regras do contexto académico — *dimensão comportamental*. Também é possível que estes estudantes com *HAP baixas* sejam influenciados pela perceção que têm do esforço laboral e económico que os seus pais fazem, para lhes garantirem, com sacrifícios, a frequência no ensino superior. Relativamente à superioridade dos resultados na dimensão agenciativa do grupo com *HAP altas*, face ao grupo *HAP médias*, poderá ter a ver com o facto de os pais que frequentaram o ensino superior terem vivenciado uma forma de aprender mais significativa, transmitindo aos seus filhos uma atitude mais reflexiva na construção do conhecimento. No que se refere às habilitações académicas das mães (*HAM*), verificaram-se diferenças significativas na dimensão afetiva, com resultados significativamente superiores para o grupo com *HAM altas*, face aos dois outros grupos de contraste, e, na dimensão comportamental, com resultados mais elevados no grupo com *HAM baixas*, relativamente aos outros dois grupos. Quanto à superioridade dos

resultados na dimensão afetiva, eles podem sugerir que as mães que frequentaram o ensino superior (*HAM altas*) provavelmente transmitem aos filhos um clima afetivo, com sentido de pertença e de vinculação à escola, que alimenta o desejo de aqueles se sentirem emocionalmente mais integrados no grupo acadêmico de referência. No que se refere aos resultados na dimensão comportamental, pode-se pensar que, possivelmente, as mães com menos escolaridade (*HAM baixas*) transmitem um conjunto de valores de disciplina e de respeito pelas normas da escola, ligado à ideia de que o sucesso escolar está associado ao bom comportamento escolar.

As explicações apresentadas para as diferenças no *envolvimento* em função das *HAP* e *HAM* são sustentadas pelos estudos revistos, que mostraram existir, no contexto português, uma prevalência paternal no desenvolvimento lúdico e social e uma prevalência maternal na regulação emocional dos filhos (Aboim, 2010; Monteiro et al., 2017, 2006). Por outro lado, os resultados também vêm corroborar estudos realizados no âmbito do ensino pré-universitário, que destacam relações positivas significativas entre o envolvimento e diversos fatores familiares, como o apoio da família, as práticas parentais e a escolaridade dos pais (Abreu & Veiga, 2014; Erol & Turhan, 2019; Veiga et al., 2016) e alguns referem mesmo que são as expectativas educacionais das mães que mais estão positiva e significativamente relacionadas com o interesse escolar dos jovens (Dotterer et al., 2009).

No que diz respeito à diferenciação dos resultados relativos ao envolvimento em função da residência, os resultados sugeriram que a permanência na residência familiar na entrada para o ensino superior beneficiou os estudantes no *envolvimento total* e nas dimensões *comportamental* e *agenciativa*. Tais resultados vêm corroborar os estudos revistos que sustentam o argumento de que os estudantes residentes poderão sentir maior segurança, maior competência e pró-atividade na adaptação ao contexto académico, enquanto os estudantes deslocados têm que fazer um esforço acrescido para lidarem com as diversas tarefas de adaptação à situação de serem deslocados, o que poderá comprometer a seu envolvimento (Almeida & Cruz, 2010; Almeida et al., 2002; Araújo et al., 2016).

Quanto ao estudo da diferenciação dos resultados no envolvimento em função do ano escolar, verificaram-se valores significativamente superiores na dimensão afetiva dos estudantes do primeiro ano, face aos estudantes dos últimos anos. A explicação desta diferença pode estar ligada a um certo fulgor e a uma certa visão idealizada aquando da entrada para o ensino superior (Ali et al., 2018; Lieberman &

Remedios, 2007), o que aumentaria a probabilidade de os estudantes do primeiro ano se sentirem mais vinculados afetivamente e mostrarem um maior sentido de pertença ao grupo de referência. Relativamente à diferenciação dos resultados na dimensão *agenciativa*, os valores significativamente mais elevadas nos estudantes dos últimos anos, face aos estudantes do segundo ano, poderão ter a ver com a utilização de abordagens de aprendizagem que envolvem maior integração, síntese e reflexão nos últimos anos do ensino superior (Laird et al., 2008), admitindo-se no final do curso a presença de maior interesse e empenho na compreensão e apropriação das aprendizagens (Yin & Wang, 2016).

Relativamente à diferenciação dos resultados relativos ao envolvimento em função das áreas de estudo, evidenciaram-se diferenças significativas nas dimensões *agenciativa*, *cognitiva* e no envolvimento total. No *envolvimento total*, os valores relativos aos estudantes da área de Contabilidade e Gestão foram significativamente superiores aos dos colegas da área de Engenharias; na dimensão *agenciativa*, com valores superiores dos estudantes da área de Educação e Comunicação Social foram os que apresentaram valores superiores, face aos estudantes da área de Engenharias; e na dimensão *cognitiva*, os valores mais elevados foram os dos estudantes de Contabilidade e Gestão, face aos outros dois grupos de contraste. Sobretudo na dimensão *agenciativa*, as diferenças observadas corroboram a maioria dos estudos revistos. Alguns estudos destacam que os estudantes das áreas de Ciências Humanas e Sociais têm uma adaptação mais fácil ao ensino superior, relativamente aos estudantes de Engenharias (Ahlfeldt et al., 2005; Almeida et al., 2007; Leach, 2016; Yin & Wang, 2016). Contudo, a explicação destas diferenças também poderá estar relacionada com a existência de diferentes “culturas de envolvimento”, no sentido em que, na área de Ciências Humanas e Sociais, parece existir uma cultura mais relacionada com comportamentos de participação, de interação e troca de ideias, enquanto nas Engenharias o envolvimento dos estudantes poderá estar assente sobretudo no desenvolvimento de competências e estratégias de estudo individual e de comportamentos de competição orientados para a carreira, competências essas que habitualmente estão fora do que se considera definir envolvimento (Brint et al., 2008).

No que concerne ao estudo da diferenciação dos resultados no envolvimento em função da perceção subjetiva do rendimento académico, evidenciaram-se associações positivas em todas as dimensões, vindo estes resultados ao encontro da globalidade dos estudos revistos, quer em contexto de educação não superior quer em contexto de

ensino superior. Esses estudos sugerem que o envolvimento é preditivo da qualidade do rendimento académico (Bae & Han, 2019; Kutlu & Kartal, 2018; Martins & Ribeiro, 2017). Consensualmente, o envolvimento tem sido considerado como uma condição importante para promover a ligação afetiva dos estudantes à escola, o sentimento de competência, o sentimento de controlo, a adaptação à escola e, consequentemente, o rendimento académico (Skinner et al., 2008; Veiga, 2016).

Diferenciação dos resultados no bem-estar e no distress. O estudo da diferenciação dos resultados no bem-estar em função do género permitiu verificar diferenças estatisticamente significativas no bem-estar total e na dimensão controlo pessoal, com valores superiores no grupo masculino. Estas diferenças são apoiadas pela maioria dos estudos revistos (Alharbi & Smith, 2019; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013). O estudo da diferenciação dos resultados no *distress* em função do género permitiu constatar diferenças estatisticamente significativas no *distress* e respetivas dimensões ansiedade e depressão, com resultados significativamente superiores no grupo feminino. Estas diferenças são apoiadas pela maioria dos estudos revistos (Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Saleh et al., 2017; Santos et al., 2012). As diferenças encontradas no conjunto do bem-estar e no *distress* em função do género podem ser explicadas pelo efeito de parâmetros socioculturais ligadas aos estereótipos de género, que parecem associar o relato de experiências negativas ao sofrimento emocional em estudantes femininas e constituir um inibidor do relato de sofrimento emocional em estudantes masculinos (Caldas-de-Almeida et al., 2006; Misra & Castillo, 2004; Nerdrum et al., 2006).

Relativamente ao estudo da diferenciação no bem-estar em função da idade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas *no bem-estar total*, na dimensão satisfação com a vida e na dimensão controlo pessoal, com valores superiores nos estudantes com 26 ou mais anos de idade. Estas diferenças são apoiadas pelos estudos revistos em populações não universitárias, que indicam que os adultos mais maduros parecem revelar um maior bem-estar (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014). No estudo da diferenciação dos resultados no *distress* em função da idade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas no *distress* total e nas dimensões ansiedade e depressão, com resultados mais elevados nos estudantes com idade inferior a 26 anos, resultados esses concordantes com a maioria

dos estudos revistos (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). A explicação avançada para estas diferenças, quer no bem-estar quer no *distress*, em função da idade, pode estar relacionada com o facto de os estudantes mais jovens, face aos seus colegas mais maduros, para além de se confrontarem com questões de adaptação ao contexto académico também terem de se confrontar com as necessidades de desenvolvimento psicossociológico específicas do ciclo de vida em que se situam (Magolda, 2009; Taylor, 2008), sendo este conjunto de tarefas académicas e de desenvolvimento que poderá configurar a presença de *stressores* responsáveis por aumentar os níveis de *distress* e baixar o bem-estar destes estudantes.

Quanto ao estudo da diferenciação dos resultados no bem-estar e no *distress* em função das habilitações dos pais, não se encontraram quaisquer diferenças estatisticamente significativas. Estes resultados, de certa forma, contrariam os estudos revistos, que associam positivamente o nível socioeconómico ao bem-estar (Cha, 2003; Coninck et al., 2019) e mostram que o nível económico dos estudantes está associado, significativamente e em sentido negativo, ao *distress* (Bhullar et al., 2014; Eisenberg et al., 2009; Richardson et al., 2017). Se em Portugal há estudos que indicam que o nível das habilitações académicas surge positivamente associado ao nível económico (Sá et al., 2014), seria de esperar encontrar diferenças significativas no bem-estar e no *distress* em função das habilitações dos pais. Pela falta de outros estudos que corroborem ou se afastem dos resultados encontrados, considera-se necessário aprofundar estas questões em posteriores estudos.

Atendendo ao estudo de diferenciação dos resultados no bem-estar e no *distress* em função da residência, não se encontraram diferenças significativas entre os dois grupos de estudantes — residentes e não residentes — em quaisquer das dimensões. De acordo com alguns estudos revistos, seria expectável que os estudantes residentes mostrassem valores significativamente mais elevados no bem-estar, uma vez que em princípio podem beneficiar de mais apoios a vários níveis, emocional, social e económico, e que os estudantes não residentes apresentassem valores mais elevados no *distress* (Ferraz & Pereira, 2002; Seco et al., 2005, 2007). Na procura de uma explicação, salienta-se que, na presente investigação, a quantidade de estudantes não residentes constituiu apenas 20% da amostra, o que poderá levar a admitir que os resultados não estejam isentos de eventuais entropias estatísticas, a merecer posterior aprofundamento em estudos com amostras que integrem maior quantidade de estudantes deslocados.

Na análise dos resultados no bem-estar e no *distress* em função do ano escolar, não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre os estudantes dos diferentes anos da licenciatura em nenhuma das dimensões. Estes resultados divergem não só da maioria dos estudos revistos, que sinalizaram os estudantes do primeiro ano como sendo os que apresentam resultados mais elevados no bem-estar (Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014), mas também dos que apontam os estudantes do primeiro ano como tendo resultados mais elevados no *distress* (Liu et al., 2019; Luz et al., 2009; Macaskill, 2013). Uma possível explicação para a ausência de diferenciação encontrada pode estar ligada ao facto de a recolha de dados da presente investigação ter sido realizada durante o final do ano letivo, entre março e maio, sendo esta uma época tardia para os estudantes do primeiro ano e, habitualmente, uma fase de grande pressão a nível avaliativo para os estudantes de todos os anos. Talvez por estes motivos, as possíveis diferenças entre os estudantes dos diferentes anos escolares, no bem-estar e no *distress*, possam ter sido minoradas. Para clarificar estas questões, propõe-se a elaboração de posteriores estudos que possam integrar dados recolhidos durante um período de tempo mais próximo do início do ano letivo.

Relativamente ao estudo da diferenciação dos resultados no bem-estar em função da área de estudos, verificaram-se diferenças significativas no bem-estar total, com vantagem para os estudantes da área de Contabilidade e Gestão, em contraste com os estudantes das áreas de Engenharias e de Educação e Comunicação Social; registaram-se igualmente diferenças significativas nas dimensões satisfação com a vida e controlo pessoal, também com vantagem para o mesmo grupo da área de Contabilidade e Gestão, mas apenas relativamente ao grupo de estudantes de Educação e Comunicação Social. No estudo da diferenciação dos resultados no *distress*, o grupo da área de Educação e Comunicação Social foi o que mostrou resultados significativamente superiores no *distress* total e nas dimensões depressão e ansiedade, face aos outros dois grupos de contraste. Estes resultados dificilmente são comparáveis com os estudos revistos (Bhat U. et al., 2018; Khawaja & Duncanson, 2008; Santos et al., 2012), pelo facto de, nessas pesquisas, as áreas de estudos consideradas mostrarem grande diversidade, divergindo, por vezes, notoriamente, das áreas de estudo consideradas na presente pesquisa. Relativamente à superioridade dos resultados dos estudantes de Contabilidade e Gestão no bem-estar, não se encontraram quaisquer estudos que discordem ou corroborem estes resultados, como tal não se encontram argumentos no passado que possam explicar esta situação. Contudo, no que se refere ao

distress, parte dos resultados obtidos parecem confirmar a tendência de alguns estudos (Bayram & Bilgel, 2008; Bhat U. et al., 2018; Turner et al., 2007), que referem serem os estudantes das áreas de Ciências Humanas e Sociais — área genérica em que se incluem os estudos em Educação e Comunicação Social — os que mostram diferenças significativas, com resultados mais elevados na ansiedade e na depressão, para o grupo de Engenharias. Pode-se pensar que talvez seja nas áreas de Ciências Humanas e Sociais que os estudantes são mais confrontados com as questões existenciais do ser humano. No entanto, esta situação também pode ter algo a ver com a influência da variável género, que funcionaria como variável interveniente, uma vez que o grupo de Educação e Comunicação Social integrou 85% de estudantes femininas, enquanto o grupo das Engenharias teve apenas 22% de estudantes de género feminino. Perante estas interrogações propõem-se mais estudos que incidam sobre áreas de estudo semelhantes às estudadas na presente pesquisa, para se poder clarificar a explicação das diferenças encontradas no bem-estar e no *distress* em função das respetivas áreas de estudo.

O estudo da diferenciação dos resultados no bem-estar em função da avaliação subjetiva do rendimento académico permitiu evidenciar diferenças estatisticamente significativas no bem-estar total, na dimensão satisfação com a vida e na dimensão controlo pessoal, com vantagem para os estudantes com alto rendimento académico relativamente aos colegas com avaliações subjetivas de baixo/moderado rendimento, indo estes resultados ao encontro da generalidade dos estudos revistos (Bücker et al., 2018; Durand-Bush et al., 2015). Quanto ao estudo da diferenciação dos resultados no *distress* em função da avaliação subjetiva do rendimento académico, observaram-se diferenças estatisticamente significativas no *distress total* e na dimensão *depressão*, com valores superiores para o grupo de baixo/moderado rendimento académico, estando estes resultados também na linha da generalidade dos estudos revistos (Fong et al., 2017; Ramey et al., 2018). Relativamente à não existência de diferenças significativas na ansiedade em função do rendimento académico, este resultado dá força ao argumento defendido por alguns autores de que a ansiedade moderada pode surgir associada positivamente ao rendimento académico, podendo também coexistir com níveis elevados de bem-estar (Barker et al., 2016; Fong et al., 2017; Ramey et al., 2018).

Variáveis com explicação de variância significativa no envolvimento. Os modelos resultantes da análise de regressão linear múltipla identificaram percentagens significativas na explicação da variância dos resultados no envolvimento, relativamente

às variáveis pessoais, sociais e socioacadêmicas que a seguir se apresentam, incluindo as dimensões do bem-estar e do *distress*, que nestes estudos foram consideradas variáveis independentes.

Variáveis pessoais. A variável *idade* foi estatisticamente significativa na explicação da variância dos resultados no envolvimento total e nas quatro dimensões, afetiva, agenciativa, comportamental e cognitiva, corroborando a maioria dos estudos que destacam a idade como variável associada ao envolvimento, com vantagem para os estudantes com 26 ou mais anos de idade (Elliot et al., 1999; Lam et al., 2004; Tao & Hong, 2000; Timms et al., 2018). Quanto à variável *género*, também foi estatisticamente significativa, mas apenas na explicação da variância dos resultados na dimensão agenciativa, sendo de notar que a maioria dos estudos revistos mostraram haver uma associação entre o envolvimento e o género, com vantagem para as estudantes femininas (Ayala & Manzano, 2018; Pirmohamed et al., 2017).

Variáveis sociais. A variável referente às habilitações académicas das mães (HAM) foi significativa na explicação da variância dos resultados na dimensão comportamental, o que vem corroborar parcialmente os resultados da maioria dos estudos realizados em contexto de ensino não superior (Abreu & Veiga, 2014; Dotterer et al., 2009; Erol & Turhan, 2019; Veiga et al., 2016).

Variáveis socioacadêmicas. O *rendimento académico* surgiu como a variável com maior significância na explicação da variância dos resultados no envolvimento total e nas quatro dimensões, afetiva, agenciativa, comportamental e cognitiva, vindo corroborar a grande maioria dos estudos que mostram uma forte associação positiva entre o rendimento académico e o envolvimento (Ayala & Manzano, 2018; Bae & Han, 2019; Kutlu & Kartal, 2018; Maguire et al., 2017; Martins & Ribeiro, 2017; Rooij et al., 2017). A variável *ano escolar* mostrou-se significativa na explicação da variância no envolvimento total e nas dimensões afetiva, comportamental e agenciativa, concordando que a frequência dos diferentes anos escolares é preditiva do envolvimento (Ali et al., 2018; Lieberman & Remedios, 2007; Yin & Wang, 2016). A variável *área de estudos* surgiu como estatisticamente significativa no modelo explicativo apenas na dimensão agenciativa, acompanhando os estudos que apontam o domínio de Humanidades com superior envolvimento (Leach, 2016; Yin & Wang, 2016).

Dimensões do bem-estar. A variável dimensão *satisfação com a vida* foi significativa na explicação da variância no envolvimento total, nas dimensões

agenciativa e cognitiva, aproximando-se do sentido da maioria dos estudos revistos, que mostraram associação positiva entre o bem-estar e o envolvimento dos estudantes (Ruokamo & Keskitalo, 2017; Timms et al., 2018; Webber et al., 2013). A dimensão *controle pessoal* foi significativa na explicação da variância no envolvimento total e na dimensão agenciativa, o que reforça o argumento de que o controle pessoal pode estar ligado à capacidade de autorregulação, no sentido de o sujeito ser capaz de se adaptar a um determinado ambiente em transformação, ajustando pensamentos, emoções e ações, a padrões e objetivos pessoais (Zimmerman, 1990), capacidade essa que sustenta o processo de se tornar um *agente de ação* na sua própria aprendizagem (Matos et al., 2018; Veiga, 2016)

Dimensões do distress. A dimensão *depressão* foi significativa na explicação da variância no envolvimento total e nas dimensões afetiva e comportamental, corroborando os estudos que associam negativamente os sintomas de depressão ao envolvimento (Eisenberg et al., 2009; Garvik et al., 2014), vindo ao encontro da explicação de que os sinais de depressão podem constituir-se como um fator de risco, na medida em que estão associados a crenças negativas sobre a própria competência e a baixa autoestima, podendo originar comportamentos de falta de persistência e de insegurança (Garvik et al., 2014). A variável dimensão *ansiedade* surgiu como significativa no modelo explicativo da variância dos resultados na dimensão afetiva, o que apresenta concordância com os estudos que mostraram os sintomas de ansiedade associados negativamente ao envolvimento, no sentido em que os estudantes que relatam níveis mais elevados de ansiedade habitualmente também referem mais experiências negativas ligadas ao meio escolar (Andrews & Wilding, 2004; Eisenberg et al., 2009; Tuckwiller & Dardick, 2018).

Em síntese, constatou-se que as variáveis género, idade, habilitações académicas da mãe, rendimento escolar, ano escolar e área de estudos mostraram percentagens estatisticamente significativas na explicação da variância dos resultados no envolvimento. No que respeita às variáveis do bem-estar e do *distress*, *satisfação com a vida* e *controle pessoal* foram significativas na explicação da variância nas dimensões afetiva e comportamental, enquanto as variáveis *ansiedade* e *depressão* mostraram significância estatística na explicação dos resultados nas dimensões cognitiva e agenciativa.

Variáveis com explicação de variância significativa no bem-estar e no distress. Os modelos explicativos observados na análise de regressão linear múltipla identificaram variáveis pessoais e socioacadêmicas com percentagens significativas na explicação da variância no bem-estar e no *distress*.

Variáveis pessoais. A variável *idade* surgiu com significância estatística na explicação da variância em todas as dimensões no bem-estar e no *distress*, indo ao encontro da maioria dos estudos revistos, que indicam uma tendência crescente no bem-estar ao longo da vida (Horley & Lavery, 1995; Phillips et al., 2006; Siedlecki et al., 2014), e também dos estudos que apontam para a existência de menor *distress* em estudantes com 26 ou mais anos de idade (Bhat U. et al., 2018; Luz et al., 2009; Saeed et al., 2018). A variável *género* mostrou ser significativa na explicação da variância na dimensão controlo pessoal, no *distress* total e na dimensão *ansiedade*, indo ao encontro da maioria dos estudos que mostraram uma associação significativa entre o género, o bem-estar e o *distress*, com vantagem no bem-estar para o grupo masculino (Alharbi & Smith, 2019; Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Cha, 2003; Coninck et al., 2019; Imaginário et al., 2013) e com superioridade no *distress* para o grupo feminino (Jaisoorya et al., 2017; Karaman et al., 2019; Kivrak & Altin, 2019; Luz et al., 2009; Santos et al., 2012).

Variáveis socioacadêmicas. A variável *rendimento académico* surgiu com significância estatística na explicação da variância dos resultados no *bem-estar total* e nas dimensões *satisfação com a vida* e *controlo pessoal*, indo ao encontro da maioria dos estudos que mostraram uma relação significativa positiva entre o bem-estar e o rendimento académico (Bücker et al., 2018; Caldeira & Sousa, 2014; Durand-Bush et al., 2015). Relativamente ao *distress*, a variável *rendimento académico* surgiu com significância estatística na explicação da variância dos resultados no *distress total* e nas dimensões *ansiedade* e *depressão*, em sintonia com os diferentes estudos, que mostraram uma associação significativa e negativa entre o *distress* e o rendimento escolar (Luz et al., 2009; Ramey et al., 2018; Santos et al., 2012). A variável *área de estudos* foi significativa na explicação da variância no *bem-estar total*, na dimensão *controlo pessoal*, no *distress total*, na dimensão *ansiedade* e na dimensão *depressão*. Estes resultados afastam-se da maioria das pesquisas, que não mostraram diferenças significativas no bem-estar entre os estudantes das diversas áreas de estudo (Ayyash-Abdo & Alamuddin, 2007; Robak et al., 2007), mas aproximam-se de alguns estudos,

que mostraram diferenças significativas em função das áreas de estudo, referindo valores superiores no *distress* para as áreas de Humanidades (Bayram & Bilgel, 2008; Turner et al., 2007). Por último, sublinha-se a presença da variável *ano escolar* na explicação da variância dos resultados na dimensão *controlo pessoal*, no *distress total* e na dimensão *ansiedade*, em linha com a maioria dos estudos, que encontraram diferenças significativas no bem-estar em função do ano escolar (Adlaf et al., 2001; Bewick et al., 2010; Zhang et al., 2014), e com os que também mostram diferenças significativas no *distress* em função do ano escolar (Liu et al., 2019; Luz et al., 2009; Macaskill, 2013).

Em termos gerais, constatou-se que as variáveis género, idade, rendimento académico, áreas de estudo e ano escolar mostraram uma percentagem estatisticamente significativa na explicação da variância dos resultados no bem-estar e no *distress*. As habilitações académicas dos pais e a residência não mostraram ser significativamente explicativas da variância no bem-estar nem no *distress*.

Correlações entre envolvimento, bem-estar e distress. Com exceção do coeficiente de correlação entre a dimensão agenciativa e a dimensão ansiedade, todos os outros coeficientes de correlação foram estatisticamente significativos, mostrando valores de associação negativa ou positiva, com valores situados entre .07 a .50. No geral, os resultados indicaram que o envolvimento total e todas as suas respetivas dimensões estão positivamente correlacionadas com o bem-estar total e respetivas dimensões e negativamente com o *distress total* e respetivas dimensões. Os resultados permitem verificar que o bem-estar total, a dimensão controlo pessoal e a dimensão satisfação com a vida estão associados ao envolvimento total dos estudantes nas quatro dimensões, podendo dizer-se, de acordo com os estudos revistos, que estão ligados à melhoria dos sentimentos de competência e de autoconfiança (Everett, 2017), ao desenvolvimento de um maior sentido de pertença à escola (Ruokamo & Keskitalo, 2017), a uma mais elevada autoestima (Aspinwall & Taylor, 1992) e a uma mais elevada motivação para continuar e concluir os estudos académicos (Morrow & Ackermann, 2012; O’Keeffe, 2013). Um elevado envolvimento dos estudantes na escola promove a satisfação das necessidades psicológicas de integração, autonomia e competência, que são fundamentais ao bem-estar geral (Fredricks et al., 2004; Reeve & Tseng, 2011).

No sentido oposto, o *distress* parece estar associado a um baixo envolvimento, vindo concordar com os estudos que mostraram que o *distress* pode estar associado a baixa autoestima, a dificuldades de atenção e de concentração (Jaisoorya et al., 2017), a insegurança, e a crenças negativas sobre a própria competência que conduzem a comportamentos de desinvestimento em relação à escola e à aprendizagem (Garvik et al., 2014). Sublinha-se ainda que a ausência de correlação entre a dimensão agenciativa e a dimensão ansiedade também vai ao encontro dos estudos que mostraram que, em alguns estudantes, a ansiedade pode ser funcional e transitória, isto é, os estudantes podem mostrar uma capacidade de suportar níveis elevados de ansiedade em momentos específicos sem que isso afete o seu desempenho e rendimento escolar (Barker et al., 2016; Durand-Bush et al., 2015).

Assim, a presente investigação poderá contribuir para um conhecimento mais aprofundado que, de acordo com os objetivos do Plano de Ação Integral de Saúde Mental para 2013-2020 (World Health Organization [WHO], 2013), permita sustentar a implementação de estratégias de promoção e prevenção de saúde mental no contexto de ensino superior, partindo do princípio de que o desenvolvimento de intervenções tendentes a aumentar o bem-estar e a diminuir os sintomas de *distress* nos estudantes poderão conduzir também a uma melhoria no envolvimento (Everett, 2017; Ruokamo & Keskitalo, 2017). Assim, o *empowerment* dos estudantes e da comunidade escolar poderia constituir-se num paradigma de ação sobre os fatores pessoais, sociais e socioacadémicos, determinantes no envolvimento e na saúde mental dos estudantes (Allen, Balfour, Bell, & Marmot, 2014).

Apresentadas as conclusões dos estudos estatísticos inferenciais, passa-se, por último, à caracterização das limitações da presente pesquisa e à consideração de sugestões para futuros estudos.

7.4.5. Limitações e sugestões para futuros estudos.

Apresentam-se primeiro as limitações da presente pesquisa, para que a seguir se possam apresentar algumas sugestões que decorrem dessas mesmas limitações, bem como das conclusões e implicações que foram referidas ao longo desta tese.

Uma das primeiras limitações que se destaca está relacionada com o facto de se tratar de uma amostra constituída por conveniência e não aleatória ou probabilística.

Tendo sido a recolha de dados realizada através de um questionário *online* e sendo a participação voluntária, os estudantes que reponderam poderão ter sido os que mostravam um maior envolvimento na escola e uma saúde mental mais positiva. Outra das limitações prende-se com a utilização de instrumentos de avaliação de autorrelato, podendo as respostas dos estudantes terem estado sujeitas a um efeito de desejabilidade social (Albuam, 1993). Uma outra limitação está relacionada com a escassez de estudos empíricos, realizados em contexto de ensino superior, que utilizem uma escala quadridimensional de avaliação do envolvimento, o que pode comprometer a comparação dos resultados e fragilizar a possibilidade de generalizar os resultados, para além das reservas que, no campo de investigação, qualquer generalização de resultados sempre acarreta. Refere-se uma última limitação que está ligada à dificuldade em encontrar estudos sobre a saúde mental dos estudantes do ensino superior enquadrados numa perspetiva não clínica.

Apresentam-se em seguida sugestões para futuros estudos:

- Aprofundar o estudo das qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação, sobretudo no âmbito da adaptação dos instrumentos do bem-estar e do *distress*.
- Complementar os resultados da presente investigação com outros dados recolhidos junto de estudantes de outras amostras, com novos instrumentos e outros métodos de recolha de dados.
- Retomar o estudo sobre a possibilidade da existência de uma quinta dimensão no envolvimento, ligada à cidadania, recorrendo a metodologias qualitativas para explorar os seus possíveis contornos e, em seguida, proceder a novos estudos psicométricos no sentido de alcançar uma estrutura ainda mais multidimensional.
- Aprofundar os estudos de diferenciação e de explicação da variância dos resultados no envolvimento, no bem-estar e no *distress*, sobretudo em função de variáveis cujos resultados surgiram menos claros, clarificar a influência de condições específicas capazes de facilitar o envolvimento dos estudantes no âmbito dos diferentes contextos das instituições de ensino superior politécnico e recorrer a metodologias qualitativas de recolha de informação junto de estudantes, professores e de outros eventuais técnicos de apoio educativo.
- Implementar estudos quase-experimentais de promoção das várias dimensões do

envolvimento e do bem-estar dos estudantes, dando formação específica e acompanhando professores do ensino superior na concretização de programas de interação com os alunos.

- Procurar extrair linhas de ação sociopolítica, derivadas dos avanços de conhecimento descritos, a propor aos agentes do poder, com vista a uma escola e uma universidade sem discriminação social.

Por fim, refere-se que os dados obtidos na presente pesquisa contribuíram para atenuar a escassez de estudos encontrados sobre o envolvimento, o bem-estar e o *distress* dos estudantes de ensino superior português, concorreram para suprir lacunas de conhecimento no domínio da educação superior e para sustentar reflexões que visem mudanças no sentido da atração dos estudantes numa escola para todos. Em suma, sonhamos com uma sociedade em que o berço onde se nasce não determine a entrada e a realização no ensino superior; quando tal acontecer, deixará de haver preocupações como as que foram sentidas ao longo da realização desta investigação.

REFERÊNCIAS

- Abes, E. S., Jones, S. R., & McEwen, M. K. (2007). Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: The role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of College Student Development*, 48(1), 1–22. doi:10.1353/csd.2007.0000
- Aboim, S. (2010). Gender Cultures and the division of labour in contemporary europe: A cross-national perspective. *The Sociological Review*, 58(2), 171–196. doi:10.1111/j.1467-954X.2010.01899.x
- Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 978–989). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Ackerman, P. L., Kanfer, R., & Goff, M. (1995). Cognitive and noncognitive determinants and consequences of complex skill acquisition. *Journal of Experimental Psychology Applied*, 14(4), 270–304.
- Adlaf, E. M., Gliksman, L., Demers, A., & Newton-Taylor, B. (2001). The prevalence of elevated psychological distress among canadian undergraduates: findings from the 1998 canadian campus survey. *Journal of American College Health*, 50(2), 67–72. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-0035464165&partnerID=tZOtx3y1>
- Aguilar, E., Chawla, N. V., Brockman, J., Ambrose, G. A., & Goodrich, V. (2014). Engagement vs performance: using electronic portfolios to predict first semester engineering student retention. In *Proceedings of the 4th International Conference on Learning Analytics And Knowledge - LAK '14* (pp. 103–112). doi:10.1145/2567574.2567583
- Ahlfeldt, S., Mehta, S., & Sellnow, T. (2005). Measurement and analysis of student engagement in university classes where varying levels of PBL methods of instruction are in use. *Higher Education Research & Development*, 24(1), 5–20. doi:10.1080/0729436052000318541
- Aktekin, M., Karaman, T., Senol, Y. Y., Erdem, S., Erengin, H., & Akaydin, M. (2001). Anxiety, depression and stressful life events among medical students: A prospective study in Antalya, Turkey. *Medical Education*, 35, 12–17.

doi:10.1046/j.1365-2923.2001.00726.x

- Albuam, G. (1993). (Untitled). [*Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*, by A. N. Oppenheim]. *Journal of Marketing Research*, 30(3), 393–395. doi:10.2307/3172892
- Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2019). Studying away and well-being: A comparison study between international and home students in the UK. *International Education Studies*, 12(6), 1–16. doi:10.5539/ies.v12n6p1
- Ali, N., Ahmed, L., & Rose, S. (2018). Identifying predictors of students' perception of and engagement with assessment feedback. *Active Learning in Higher Education*, 19(3), 239–251. doi:10.1177/1469787417735609
- Allen, J., Balfour, R., Bell, R., & Marmot, M. (2014). Social determinants of mental health. *International Review of Psychiatry*, 26(4), 392–407. doi:10.3109/09540261.2014.928270
- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e éxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 1138–1663. Retrieved from https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7078/RGP_15-14_Cong.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no ensino superior. In Feliciano H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação — Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 101–128). Lisboa: Climepsi.
- Almeida, L. S., & Cruz, J. F. A. (2010). Transição e adaptação académica: reflexões em torno dos alunos do 1.º ano da Universidade do Minho. In *Actas do Congresso Ibérico, Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades* (pp. 429–439). Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (2002). Questionário de Vivências Acadêmicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica*, 1(2), 81–93.
- Almeida, L. S., Soares, A. P., Guisande, M. A., & Paisana, J. (2007). Rendimento académico no ensino superior: Estudo com alunos do 1º ano. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 14(1), 207–220.
- Alves-Pinto, C. (2014). Os jovens e a cidadania em 2013: O olhar de alunos do ensino

- secundário / pupils and citizenship: The person, the institutions and participation. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 297–313). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Anderson, A. R., Christenson, S. L., Sinclair, M. F., & Lehr, C. A. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology, 42*(2), 95–113. doi:10.1016/j.jsp.2004.01.002
- Andrews, B., & Wilding, J. M. (2004). The relation of depression and anxiety to life-stress and achievement in students. *British Journal of Psychology, 95*, 509–521. doi:10.1348/0007126042369802
- Anjos, F., Miranda, C., Alves, P., Videira, L., Vieira, R., & Lobo, A. (2015). Estudo do stress e saúde mental global dos estudantes universitários de enfermagem. *Saúde: Do Desafio Ao Compromisso., 16*, 16–27.
- Antaramian, S. P., Scott Huebner, E., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2010). A dual-factor model of mental health: Toward a more comprehensive understanding of youth functioning. *American Journal of Orthopsychiatry, 80*(4), 462–472. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01049.x
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369–386. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427–445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Appleton, J. J., Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2014). Measuring and intervening with student engagement with school: Theory and application, U.S. and international results, and systems level implementations. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 20–37). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A. G., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudos e*

- Investigación En Psicología y Educación*, 3(2), 102.
doi:10.17979/reipe.2016.3.2.1846
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary american transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295–315. doi:10.1159/000022591
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties. *The American Psychologist*, 55(5), 469–480. doi:10.1037/0003-066X.55.5.469
- Arnett, J. J. (2006). Emerging adulthood in Europe: A response to Bynner. *Journal of Youth Studies*, 9(1), 111–123. doi:10.1080/13676260500523671
- Arnett, J. J. (2007). Emerging adulthood: What is it, and what is it good for? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68–73. doi:10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x
- Aspinwall, L. G., & Taylor, S. E. (1992). Modeling cognitive adaptation: a longitudinal investigation of the impact of individual differences and coping on college adjustment and performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(6), 989–1003. doi:10.1037/0022-3514.63.6.989
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 25(4), 297–308.
- Ayala, J. C., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: the influence of resilience and engagement. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1321–1335. doi:10.1080/07294360.2018.1502258
- Ayyash-Abdo, H., & Alamuddin, R. (2007). Predictors of subjective well-being among college youth in Lebanon. *Journal of Social Psychology*, 147(3), 265–284. doi:10.3200/SOCP.147.3.265-284
- Bae, Y., & Han, S. (2019). Academic engagement and learning outcomes of the student experience in the research university: Construct validation of the instrument. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 19(3), 49–64. doi:10.12738/estp.2019.3.004
- Baker, R., McNeil, O., & Siryk, B. (1985). Expectation and reality in freshman adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 32(1), 94–103. doi:10.1037/0022-0167.32.1.94

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P., & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22(3), 187–200. doi:10.1080/02678370802393649
- Barker, E. T., Howard, A. L., Galambos, N. L., & Wrosch, C. (2016). Tracking affect and academic success across university: Happy students benefit from bouts of negative mood. *Developmental Psychology*, 52(12), 2022–2030. doi:10.1037/dev0000231
- Barnacle, R., & Dall’Alba, G. (2017). Committed to learn: student engagement and care in higher education. *Higher Education Research and Development*, 36(7), 1326–1338. doi:10.1080/07294360.2017.1326879
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667–672. doi:10.1007/s00127-008-0345-x
- Beiter, R., Nash, R., McCrady, M., Rhoades, D., Linscomb, M., Clarahan, M., & Sammut, S. (2015). The prevalence and correlates of depression, anxiety, and stress in a sample of college students. *Journal of Affective Disorders*, 173, 90–96. doi:10.1016/j.jad.2014.10.054
- Belvis, E., Moreno, M. V., & Ferrer, F. (2009). Los factores explicativos del éxito y fracaso académico en las universidades españolas, en los años del cambio hacia la convergencia europea. *Revista Española de Educacion Comparada*, 15, 61–92. Retrieved from <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7503>
- Bewick, B., Gill, J., Mulhern, B., Barkham, M., & Hill, A. J. (2008). Using electronic surveying to assess psychological distress within the UK student population: a multi-site pilot investigation. *E-Journal of Applied Psychology*, 4(2), 1–5. doi:10.7790/ejap.v4i2.120
- Bewick, B., Koutsopoulou, G., Miles, J., Slaa, E., & Barkham, M. (2010). Changes in undergraduate students’ psychological well-being as they progress through university. *Studies in Higher Education*, 35(6), 633–645. doi:10.1080/03075070903216643
- Bhat U., S., Amaresha, A. C., Kodancha, P., John, S., Kumar, S., Aiman, A., ... Cherian, A. V. (2018). Psychological distress among college students of coastal district of Karnataka: A community-based cross-sectional survey. *Asian Journal of Psychiatry*, 38, 20–24. doi:10.1016/j.ajp.2018.10.006
- Bhullar, N., Hine, D. W., & Phillips, W. J. (2014). Profiles of psychological well-being

- in a sample of Australian university students. *International Journal of Psychology*, 49(4), 288–294. doi:10.1002/ijop.12022
- Blanco, C., & Okuda, M. (2008). Mental health of college students and their non-college-attending peers. *Arch Gen Psychiatry*, 65(12), 1429–1437. doi:10.1001/archpsyc.65.12.1429.
- Bostanci, M., Ozdel, O., Oguzhanoglu, N. K., Ozdel, L., Ergin, A., Ergin, N., ... Karadag, F. (2005). Depressive symptomatology among university students in Denizli, Turkey: Prevalence and sociodemographic correlates. *Croatian Medical Journal*, 46(1), 96–100. Retrieved from <http://neuron.mefst.hr/docs/CMJ/issues/2005/46/1/15726682.pdf>
- Brint, S., Cantwell, A. M., & Hanneman, R. A. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49(5), 383–402. doi:10.1007/s11162-008-9090-y
- Brogt, E., & Comer, K. (2013). Interpreting differences between the United States and New Zealand university students' engagement scores as measured by the NSSE and AUSSE. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 38(6), 713–736. doi:10.1080/02602938.2012.693906
- Brophy, J. (1983). Conceptualizing student motivation. *Educational Psychologist*, 18(3), 200–215. doi:10.1080/00461528309529274
- Brown, R. D. (1992). (Untitled). [Rewied of the book: *How college affects students*, by Ernest T. Pascarella & Patrick T. Terenzini]. *The Journal of Higher Education*, 63(3), 355. doi:10.2307/1982025
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. United Kingdom: Oxford University Press. Retrieved from <https://www.managementboek.nl/code/inkijkexemplaar/9780199689453/social-research-methods-engels-alan-bryman.pdf>
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83–94. doi:10.1016/j.jrp.2018.02.007
- Burt, C. D. B. (1993). Concentration and academic ability following transition to University: An investigation of the effects of homesickness. *Journal of Environmental Psychology*, 13(4), 333–342. doi:10.1016/S0272-4944(05)80255-5
- Burton, L., Taylor, J., Dowling, D., & Lawrence, J. (2009). Learning approaches, personality and concepts of knowledge of first-year students: mature-age versus school leaver. *Studies in Learning, Evaluation, Innovation and Development*, 6(1),

65–81.

- Butler, R. (2014). Motivation in educational contexts. In L. S. Liben & R. S. Bigler (Eds.), *The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes*. (Vol. 47, pp. 1–41). Cambridge, Massachusetts: Academic Press Elsevier Inc. doi:10.1016/bs.acdb.2014.05.001
- Caldas-de-Almeida, J. M., Xavier, M., Cardoso, G., Pereira, M., Gusmão, R., Corrêa, B., ... Silva, J. (2006). *Estudo epidemiológico nacional de saúde mental. 1º Relatório*. Lisboa: Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Nova de Lisboa. Retrieved from http://www.fcm.unl.pt/main/alldoc/galeria_imagens/Relatorio_Estudo_Saude-Mental_2.pdf
- Caldeira, S. N., & Sousa, Á. (2014). Satisfação com a vida e envolvimento académico no ensino superior Satisfaction with life and student engagement in higher education. In F. H. Veiga (Ed.), *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação Motivação para o Desempenho Académico* (pp. 893–906). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.3/4113>
- Calderon-Jr, R., Nga, N. T., Tien, T. Q., Quyen, B. T. T., Thuan, N. H. M., & Bao, V. V. (2019). Adapting the Ryff scales of psychological well-being: a 28-Item vietnamese version for university students. *Journal of Social Sciences and Humanities*, 5(2), 176–197.
- Campbell, C. M., & Cabrera, A. F. (2011). How Sound Is NSSE?: Investigating the Psychometric Properties of NSSE at a Public, Research-Extensive Institution. *The Review of Higher Education*, 35(1), 77–103. doi:10.1353/rhe.2011.0035
- Campos, L. (2019). *Escala de engajamento dos alunos inferida pelo professor*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Juíz de Fora, Brasil.
- Carey, P. (2018). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11–18. doi:10.1080/13603108.2016.1168754
- Carvalho, A. A., Nogueira, P. J., Silva, A. J., Rosa, M. V., Alves, M. I., Afonso, D., ... Oliveira, A. L. (2013). *Portugal saúde mental em números - 2013 - Programa nacional para a saúde mental*. Lisboa: Direção-Geral da Saúde, Ministério da Saúde. Retrieved from <https://www.dgs.pt/estatisticas-de-saude/estatisticas-de-saude/publicacoes/portugal-saude-mental-em-numeros-2013-pdf.aspx>

- Castillo, L. G., & Schwartz, S. J. (2013). Introduction to the special issue on college student mental health. *Journal of Clinical Psychology*, 69(4), 291–297. doi:10.1002/jclp.21972
- Cha, K. (2003). Subjective well-being among college students. *Social Indicators Research*, 62/63(1), 455–477. doi:10.1023/A:1022669906470
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1989). Seven principles for good practice in undergraduate education. *Biochemical Education*, 17(3), 140–141. doi:10.1016/0307-4412(89)90094-0
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). The seven vectors: An overview. In A. W. Chickering & L. Reisser (Eds.), *Education and Identity* (2nd ed., pp. 43–52). S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Christakis, D. A. (2010). Internet addiction: a 21st century epidemic? *BMC Medicine*, 8(61), 1–3. doi:10.1186/1741-7015-8-61
- Civitci, A. (2015). Perceived stress and life satisfaction in college students: belonging and extracurricular participation as moderators. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 205, 271–281. doi:10.1016/j.sbspro.2015.09.077
- Coates, H. (2010). Development of the Australasian survey of student engagement (AUSSE). *Higher Education*, 60, 1–17. doi:10.1007/s10734-009-9281-2
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Education*. London, UK: Taylor & Francis. Retrieved from <https://gtu.ge/Agro-Lib/RESEARCH METHOD COHEN ok.pdf>
- Cole, J., & Dong, Y. (2013). Confirmatory factor analysis of the BCSSE scales. BCSSE. Bloomington: Indiana University Center for Postsecondary Research. Retrieved from http://bcsse.indiana.edu/pdf/BCSSE_Psychometric_2019.pdf
- Coninck, D. D., Matthijs, K., & Luyten, P. (2019). Subjective well-being among first-year university students: A two-wave prospective study in Flanders, Belgium. *Student Success*, 10(1), 33–45. doi:10.5204/ssj.v10i1.642
- Cook, L. J. (2007). Striving to Help College Students with Mental Health Issues. *Journal of Psychosocial Nursing and Mental Health Services*, 45(4), 40–44. doi:10.3928/02793695-20070401-09
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505–517. doi:10.1080/03069880600942624

- Costa, M. E. (1990). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento dos estatutos de identidade, um estudo longitudinal junto de estudantes universitários*. (Tese de Doutoramento não publicada). Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, Portugal.
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2017). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: Um estudo com a escala EAE-E4D. *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación, Vol. Ext.(1)*, 121–126. doi:org/10.17979/reipe.2017.0.01.2416
- Covas, F., & Veiga, F. H. (2018). Envolvimento dos estudantes no ensino superior: análise em função de variáveis contextuais. In R. P. Lopes, M. V. Pires, L. Castanheira, E. M. Silva, G. Santos, C. Mesquita, & P. Vaz (Eds.), *Atas do III Encontro Internacional de Formação na Docência — INCTE* (pp. 930–938). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Csikszentmihalyi, M., & Nakamura, J. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*. (pp. 89–105). New York: Oxford University Press.
- Cyrułnik, B. (2003). *Resiliência: Essa inaudita capacidade de construção humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Davies, J. A., Shen-Miller, D. S., & Isacco, A. (2010). The men's center approach to addressing the health crisis of college men. *Professional Psychology: Research and Practice, 41*(4), 347–354. doi:10.1037/a0020308
- Dias, G. F. (2006). *Apoio psicológico a jovens do ensino superior. Métodos, técnicas e experiências*. Porto: Edições Asa.
- Dias, M. R., Costa, A. C., Manuel, P., Neves, A. C., Geada, M., & Justo, J. M. (2001). Comportamentos de saúde em estudantes que frequentam licenciaturas no âmbito das ciências da saúde. *Revista Portuguesa de Psicossomática, 3*(2), 207–220.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *The American Psychologist, 55*(1), 34–43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2009). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (pp. 63–73). doi:0.1093/oxfordhb/9780195187243.013.0017
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. E. (2003). Personality, culture, and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology,*

- 54, 403–425. doi:10.1146/annurev.psych.54.101601.145056
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276–302. doi:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25–41.
- Dogan, T., Totan, T., & Sapmaz, F. (2013). The role of self-esteem, psychological well-being, emotional self-efficacy, and affect balance on happiness: A path model. *European Scientific Journal*, 9(20), 31–42.
- Domingos, A., Mestre, C., & Baptista, J. O. (2016). *Transição entre o secundário e o superior - parte I*. Lisboa: Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). Retrieved from <https://www.dgeec.mec.pt/np4/348/>
- Dost, M. T. (2006). Subjective well-being among university students. *Hacettepe University Journal of Education*, 31, 188–197. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ807927>
- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 509–519. doi:10.1037/a0013987
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1), 1–21. doi:10.1080/14783363.2013.807677
- Durand-Bush, N., McNeill, K., Harding, M., & Dobransky, J. (2015). Investigating stress, psychological well-being, mental health functioning, and self-regulation capacity among university undergraduate students: Is this population optimally functioning? *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 49(3), 253–274. Retrieved from <https://cjc-rcc.ucalgary.ca/article/view/61066>
- Durón-Ramos, M. F., & Vázquez, F. G. (2018). Orientation to happiness as a predictor of university students' engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 294–298. doi:10.11591/ijere.v7.i4.pp294-298
- Dyrbye, L. N., Thomas, M. R., & Shanafelt, T. D. (2006). Systematic review of depression, anxiety, and other indicators of psychological distress among U.S. and canadian medical students. *Academic Medicine*, 81(4), 354–373. doi:10.1097/00001888-200604000-00009

- Eccles, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71–75. doi:10.1016/j.learninstruc.2016.02.003
- Eisenberg, D., Golberstein, E., & Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 9(1), 1–35. doi:10.2202/1935-1682.2191
- Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549–563. doi:10.1037/0022-0663.91.3.549
- English, T., Davis, J., Wei, M., & Gross, J. J. (2017). Homesickness and adjustment across the first year of college: A longitudinal study. *Emotion*, 17(1), 1–5. doi:10.1037/emo0000235
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: W. W. Norton & Co.
- Erol, Y. C., & Turhan, M. (2019). The relationship between parental involvement and engagement to school. *International Online Journal of Educational Sciences*, 10(5), 260–281. doi:10.15345/iojes.2018.05.017
- Everett, M. C. (2017). Fostering first-year students' engagement and well-being through visual narratives. *Studies in Higher Education*, 42(4), 623–635. doi:10.1080/03075079.2015.1064387
- Fassett, K. T., Priddie, C., BrckaLorenz, A., & Kinzie, J. (2018). Activists, non-activists, and allies: Civic engagement and student types at MSIs. *Frontiers in Education*, 3, 1–10. doi:10.3389/feduc.2018.00103
- Fatou, N., & Kubiszewski, V. (2018). Are perceived school climate dimensions predictive of students' engagement? *Social Psychology of Education*, 21(2), 427–446. doi:10.1007/s11218-017-9422-x
- Feldman, K. A. (1994). (Untitled). [Review essay of the book: *What matters in college? Four critical years revisited*, by A. W. Astin]. *Journal of Higher Education*, 65(5), 615–622. doi:10.2307/2943781
- Fernandes, H. M. R., Caldeira, S. N., Silva, O. D. L., & Veiga, F. H. (2016). Envolvimento dos alunos no ensino superior: Um estudo com a Escala Quadridimensional de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D). In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas da Psicologia da Educação - Motivação para o Desempenho Académico / StudentsEngagement in School: Perspectives of Psychology and Education - Motivation for academic Performance* (pp. 47–76). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

- Ferraz, M. F., & Pereira, A. (2002). Dinâmica da personalidade e do homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde e Doenças*, 3(2), 149–164.
- Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35(3), 119–159.
- Ferreira, J. A. G., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 24, 391–406.
- Figueira, C. P. (2013). *Bem-Estar nos estudantes do ensino superior: Papel das exigências e dos recursos percebidos no contexto académico e das atividades de voluntariado*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Retrieved from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8955/1/ulsd66289_td_Celia_Figueira.pdf
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142. doi:10.3102/00346543059002117
- Finn, J. D. (1993). *School engagement & students at risk* (Report No NCES-93-470). Washington, DC.: National Center for Education Statistics (ED). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED362322.pdf>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Handbook of Research on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97–131). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Fior, C. A., & Mercuri, E. (2018). Envolvimento acadêmico no ensino superior e características do estudante. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 85–95. doi:1026707/1984-7270/2019v19n1p85
- Fischer, F., Schult, J., & Hell, B. (2013). Sex differences in secondary school success: Why female students perform better. *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 529–543. doi:10.1007/s10212-012-0127-4
- Fitzgerald, H. E., Bruns, K., Sonka, S. T., Furco, A., & Swanson, L. (2012). The centrality of engagement in higher education. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 16(3), 7–27.

- Flat, A. K. (2013). A suffering generation: Six factors contributing to the mental health crisis in North American higher education. *College Quarterly*, 16(1), 1–17. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=EJ1016492>
- Fong, C. J., Davis, C. W., Kim, Y., Kim, Y. W., Marriott, L., & Kim, S. Y. (2017). Psychosocial factors and community college student success: A meta-analytic investigation. *Review of Educational Research*, 87(2), 388–424. doi:10.3102/0034654316653479
- Fonte, C., Silva, I., Vilhena, E., & Keyes, C. L. M. (2019). The portuguese adaptation of the Mental Health Continuum-Short Form for adult population. *Community Mental Health Journal*, 56(2), 368–375. doi:10.1007/s10597-019-00484-8
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763–782). Boston, MA: Springer US. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments* (Issues & Answers. REL 2011-No. 098). Washington, DC, USA: Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Frese, M., Stewart, J., & Hannover, B. (1987). Goal orientation and planfulness: Action styles as personality concepts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1182–1194. doi:10.1037/0022-3514.52.6.1182
- Freud, S. (1973). *Introduction à la psychanalyse*. (S. Jankélévitch, Trad.). Paris: Payot. (Obra originalmente publicada em 1916-1917).
- Freud, S. (1984). *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. (R-M. Zeitlin, Trad.). Paris.: Galimard. (Obra originalmente publicada em 1933).
- Freund, A. M., Hennecke, M., & Riediger, M. (2010). Age-related differences in outcome and process goal focus. *European Journal of Developmental Psychology*, 7(2), 198–222. doi:10.1080/17405620801969585
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: Individual and school-level influences* (LSAY Research Report No 27). Melbourne: ACER - Australian

- Council for Educational Research. Retrieved from https://research.acer.edu.au/lsey_research/31
- Furlong, M. J., & Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools, 45*(5), 365–368. doi:10.1002/pits
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. St., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist, 8*, 99–113. doi:10.1007/BF03340899
- Furr, S. R., Westefeld, J. S., McConnell, G. N., & Jenkins, J. M. (2001). Suicide and depression among college students: A decade later. *Professional Psychology: Research and Practice, 32*(1), 97–100. doi:10.1037/0735-7028.32.1.97
- Gadzella, B. M. (1994). Student-Life Stress Inventory: identification of and reactions to stressors. *Psychological Reports, 74*(2), 395–402. doi:10.2466/pr0.1994.74.2.395
- Gadzella, B. M., Baloglu, M., Masten, W., & Wang, Q. (2012). Evaluation of the Student Life-Stress Inventory-Revised. *Journal of Instructional Psychology, 39*(2), 82–91.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças, 6*(2), 203–214.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2008). The structure and stability of subjective well-being: A structure equation modelling analysis. *Applied Research in Quality of Life, 3*(4), 293–314. doi:10.1007/s11482-009-9063-0
- Gallagher, R. P. (2014). *National Survey of College Counseling Centers* (Monograph Series Number 9V). American College Counseling Association (ACCA): The International Association of Counseling Services. Retrieved from <http://www.collegecounseling.org>
- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(5), 592–608. doi:10.1080/00313831.2013.798835
- Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine, 9*, 139–145. doi:10.1017/S0033291700021644
- Gonçalves, O., & Cruz, J. F. A. (1988). A organização e implementação de serviços universitários de consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Revista Portuguesa de Educação, 1*(1), 127–145.

- Gonyea, R. M., Kish, K., Kuh, G. D., Muthiah, R., & Thomas, A. (2003). *College Student Experiences Questionnaire: Norms for the fourth edition*. Bloomington, IN.: Indiana University Center for Postsecondary Research, Policy, and Planning. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512547.pdf>
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90. doi:10.1177/095968369100100211
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (2001). Toward an integration of subjective well-being and psychopathology. *Social Indicators Research*, 54(1), 81–108. doi:10.1023/A:1007219227883
- Guo, Y.-J., Wang, S.-C., Johnson, V., & Diaz, M. (2011). College students' stress under current economic downturn. *College Student Journal*, 45(3), 536–543.
- Hamaideh, S. H. (2011). Stressors and reactions to stressors among university students. *International Journal of Social Psychiatry*, 57(1), 69–80. doi:10.1177/0020764010348442
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education*. (3rd ed.). New York: Longman. (Trabalho original publicado em 1948). Retrieved from <http://psycnet.apa.org/psycinfo/1950-00529-000>
- Hefferon, K., Ashfield, A., Waters, L., & Synard, J. (2017). Understanding optimal human functioning –The ‘call for qual’ in exploring human flourishing and well-being. *Journal of Positive Psychology*, 12(3), 211–219. doi:10.1080/17439760.2016.1225120
- Heiligenstein, E., Guenther, G., Hsu, K., & Herman, K. (1996). Depression and academic impairment in college students. *Journal of American College Health*, 45(2), 59–64. doi:10.1080/07448481.1996.9936863
- Henry, K. L., Knight, K. E., & Thornberry, T. P. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(2), 156–166. doi:10.1007/s10964-011-9665-3
- Hoisington, A. J., Stearns-Yoder, K. A., Schuldt, S. J., Beemer, C. J., Maestre, J. P., Kinney, K. A., ... Brenner, L. A. (2019). Ten questions concerning the built environment and mental health. *Building and Environment*, 155(March), 58–69. doi:10.1016/j.buildenv.2019.03.036
- Holmes, K., Gore, J., Smith, M., & Lloyd, A. (2018). An integrated analysis of school students' aspirations for STEM careers: Which student and school factors are most

- predictive? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(4), 655–675. doi:10.1007/s10763-016-9793-z
- Horley, J., & Lavery, J. J. (1995). Subjective well-being and age. *Social Indicators Research*, 34(2), 275–282.
- Imaginário, S., Vieira, L. S., & Jesus, S. N. (2013). Subjective well-being and social integration of college students. *Journal of Spatial and Organizational Dynamics*, 1(3), 215–223.
- Jaisoorya, T., Rani, A., Menon, P. G., Jeevan, C., Revamma, M., Jose, V., ... Nair B, S. (2017). Psychological distress among college students in Kerala, India—Prevalence and correlates. *Asian Journal of Psychiatry*, 28, 28–31. doi:10.1016/j.ajp.2017.03.026
- Jenaro, C., Flores, N., Gómez-Vela, M., González-Gil, F., & Caballo, C. (2007). Problematic internet and cell-phone use: Psychological, behavioral, and health correlates. *Addiction Research & Theory*, 15(3), 309–320. doi:10.1080/16066350701350247
- Jones, B., & Frydenberg, E. (1999, April). *Who needs help & when: Coping with the transition from school to university*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association. Montreal. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430203.pdf>
- Jones, P. J., Park, S. Y., & Lefevor, G. T. (2018). Contemporary college student anxiety: The role of academic distress, financial stress, and support. *Journal of College Counseling*, 21(3), 252–264. doi:10.1002/jocc.12107
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387–401). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Kahn, P. E. (2014). Theorising student engagement in higher education. *British Educational Research Journal*, 40(6), 1005–1018. doi:10.1002/berj.3121
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758–773. doi:10.1080/03075079.2011.598505
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research and Development*, 37(1), 58–71. doi:10.1080/07294360.2017.1344197
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of academic stress among college students. *Journal of College Counseling*, 22, 41–55.

doi:10.1002/jocc.12113

- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of mental disorders in the World Health Organization's World Mental Health Survey Initiative. *World Psychiatry*, 6(3), 168–176. doi:10.1001/archpsyc.62.6.593
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. Retrieved from <https://www.jstor.org/stable/2787065>
- Keyes, C. L. M. (2002). The Mental Health Continuum: From Languishing to Flourishing in Life. *Journal of Health and Social Behavior*, 43(2), 207–222. doi:10.2307/3090197
- Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 73(3), 539–548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539
- Keyes, C. L. M. (2006). Subjective well-being in mental health and human development research worldwide: An introduction. *Social Indicators Research*, 77(1), 1–10. doi:10.1007/s11205-005-5550-3
- Keyes, C. L. M. (2007). Towards a mentally flourishing society: mental health promotion, not cure. *Journal of Public Mental Health*, 6(2), 4–7. doi:10.1108/17465729200700009
- Keyes, C. L. M., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *The Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197–201. doi:10.1080/17439760902844228
- Keyes, C. L. M., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment: A Handbook of Models and Measures*. (pp. 411–425). Washington: American Psychological Association. doi:10.1037/10612-026
- Keyes, C. L. M., & Martin, C. C. (2017). The complete state model of mental health. In O. Jarden, L. Oades, & M. Slade (Eds.), *Wellbeing, Recovery and Mental Health* (pp. 86–97). New York, NY, US: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316339275.009
- Khawaja, N. G., & Bryden, K. J. (2006). The development and psychometric investigation of the university student depression inventory. *Journal of Affective Disorders*, 96, 21–29. doi:10.1016/j.jad.2006.05.007
- Khawaja, N. G., & Duncanson, K. (2008). Using the university student Depression Inventory to investigate the effect of demographic variables on students'

- depression. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 18(2), 1–15.
- King, P. M., & Kitchener, K. S. (2004). Reflective Judgment: Theory and Research on the Development of Epistemic Assumptions Through Adulthood. *Educational Psychologist*, 39(1), 5–18. doi:10.1207/s15326985ep3901_2
- King, P. M., & Magolda, M. B. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46(6), 571–592. doi:10.1353/csd.2005.0060
- Kivrak, A. O., & Altin, M. (2019). A scrutiny on the changes in the self-respect, anxiety, and depression levels of the university students performing individual and team sports. *International Journal of Higher Education*, 8(3), 117–125. doi:10.5430/ijhe.v8n3p117
- Kiyama, J. M., & Harper, C. E. (2018). Beyond hovering: A conceptual argument for an inclusive model of family engagement in higher education. *The Review of Higher Education*, 41(3), 365–385. doi:10.1353/rhe.2018.0012
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 493–505. doi:10.1080/02602930701698892
- Kuh, G. D. (2007). What student engagement data tell us about college readiness. *Association of American Colleges and Universities (AAC&U)*, 9(1), 4–8. Retrieved from http://www.aacu.org/peerreview/pr-wi07/pr-wi07_analysis1.cfm
- Kuh, G. D. (2009a). High-impact educational practices: What they are, who has access to them, and why they matter. In G. D. Kuh (Ed.), *High-Impact Educational Practices* (pp. 13–22). Washington, DC.: Association of American Colleges and Universities.
- Kuh, G. D. (2009b). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research*, 2009(141), 5–20. doi:10.1002/ir.283
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *Journal of Higher Education*, 79(5), 540–563. doi:10.1353/jhe.0.0019
- Kuh, G. D., Gonyea, R. M., & Palmer, M. (2001). The disengaged commuter student: fact or fiction? *Commuter Perspectives*, 27(1), 1–11. Retrieved from www.nsse.indiana.edu/pdf/commuter.pdf
- Kuh, G. D., Kinzie, J., Cruce, T. M., Shoup, R., & Gonyea, R. M. (2007). *Connecting the dots: Multi-Faceted analyses of the relationships between student engagement*

- results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success.* Bloomington: Center for Postsecondary Research, Indiana University. Retrieved from http://nsse.indiana.edu/pdf/Connecting_the_Dots_Report.pdf
- Kutlu, Ö., & Kartal, S. K. (2018). Examining the relationships among school engagement, quality of school life and academic achievement of university students. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science*, 4(8), 1–17. Retrieved from <http://www.eijeas.com/index.php/EIJEAS/article/view/124>
- Laird, T. F. N., Shoup, R., Kuh, G. D., & Schwarz, M. J. (2008). The effects of discipline on deep approaches to student learning and college outcomes. *Research in Higher Education*, 49(6), 469–494. doi:10.1007/s11162-008-9088-5
- Lalonde, M. (1981). *A new perspective on the health of Canadians - a working document*. Ottawa: Minister of National Health and Welfare. Retrieved from <https://www.phac-aspc.gc.ca/ph-sp/pdf/perspect-eng.pdf>
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137–153. doi:10.1111/bjep.12079
- Lam, S. F., Wong, B., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual mode. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403–419). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Lam, S. F., Yim, P. S., Law, J. S. F., & Cheung, R. W. Y. (2004). The effects of competition on achievement motivation in Chinese classrooms. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 281–296. doi:10.1348/000709904773839888
- Lamers, S. M. A., Westerhof, G. J., Bohlmeijer, E. T., Klooster, P. M. Ten, & Keyes, C. L. M. (2011). Evaluating the psychometric properties of the Mental Health Continuum-Short Form (MHC-SF). *Journal of Clinical Psychology*, 67(1), 99–110. doi:10.1002/jclp.20741
- Landis, R. N., & Reschly, A. L. (2013). Reexamining gifted underachievement and dropout through the lens of student engagement. *Journal for the Education of the Gifted*, 36(2), 220–249. doi:10.1177/0162353213480864
- Larsen, J. T., McGraw, A. P., & Cacioppo, J. T. (2001). Can people feel happy and sad at the same time? *Journal of Personality and Social Psychology*, 81(4), 684–696. doi:10.1037/0022-3514.81.4.684

- Leach, L. (2016). Exploring discipline differences in student engagement in one institution. *Higher Education Research and Development*, 35(4), 772–786. doi:10.1080/07294360.2015.1137875
- Lee, J.-S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177–185. doi:10.1080/00220671.2013.807491
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., & Zickuhr, K. (2010). *Social media & mobile internet use among teens and young adults*. Washington, D.C.: Pew Research Center.
- Lester, D. (2013). A review of student engagement literature. *Focus on Colleges, Universities, and Schools*, 7(1), 1–8. doi:10.1080/01587919.2013.770430
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist*, 41(1), 3–13. doi:10.1037/0003-066X.41.1.3
- Li, Y., Lan, J., & Ju, C. (2015). Self-esteem, gender, and the relationship between extraversion and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, 43(8), 1243–1254. doi:10.2224/sbp.2015.43.8.1243
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. doi:10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lieberman, D. A., & Remedios, R. (2007). Do undergraduates' motives for studying change as they progress through their degrees? *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 379–395. doi:10.1348/000709906X157772
- Liu, X., Ping, S., & Gao, W. (2019). Changes in undergraduate students' psychological well-being as they experience university life. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(16), 1–14. doi:10.3390/ijerph16162864
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841. doi:10.1016/j.chb.2004.11.012
- Loevinger, J. (1983). On ego development and the structure of personality. *Developmental Review*, 3(3), 339–350. doi:10.1016/0273-2297(83)90019-9
- Loevinger, J., Cohn, L. D., Bonneville, L. P., Redmore, C. D., Streich, D. D., & Sargent, M. (1985). Ego development in college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(4), 947–962. doi:10.1037/0022-3514.48.4.947

- Lun, K. W. C., Chan, C. K., Ip, P. K. Y., Ma, S. Y. K., Tsai, W. W., Wong, C. S., ... Yan, D. (2018). Depression and anxiety among university students in Hong Kong. *Hong Kong Medical Journal*, 24(5), 466–472. doi:10.12809/hkmj176915
- Luz, A., Castro, A., Couto, D., Santos, L. R., & Pereira, A. (2009). Stress e percepção do rendimento académico do aluno do ensino superior. In B. D. Silva & L. S. Almeida (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp. 4663–4669). Braga: Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação.
- Lyons, M. D., Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). The Dual-Factor Model of Mental Health: A Short-Term Longitudinal Study of School-Related Outcomes. *Social Indicators Research*, 114, 549–565. doi:10.1007/s11205-012-0161-2
- Macaskill, A. (2013). The mental health of university students in the United Kingdom. *British Journal of Guidance and Counselling*, 41(4), 426–441. doi:10.1080/03069885.2012.743110
- Machado, Constança, Almeida, L. S., & Soares, A. P. (2002). Academic experience at the beginning and the end of university studies. *European Journal of Education*, 37(4), 387–394. doi:10.1111/1467-3435.00117
- Magolda, M. B. B. (1992). *Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development*. San Francisco, CA, US: Jossey-Bass.
- Magolda, M. B. B. (1993). What “doesn’t” matter in college? [Review of the book: *What matters in college? Four critical years revisited*, by A. W. Astin]. *Educational Researcher*, 22(8), 32–34. doi:10.2307/1176821
- Magolda, M. B. B. (1999). Constructing adult identities. *Journal of College Student Development*, 40, 629–644.
- Magolda, M. B. B. (2009). The activity of meaning making: A holistic perspective on college student development. *Journal of College Student Development*, 50(6), 621–639.
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., & Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 343–357. doi:10.1080/07294360.2016.1185396
- Mandernach, B. J. (2015). Assessment of student engagement in higher education: A synthesis of literature and assessment tools. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 12(2), 1–14.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS statistics*. (6ª edição). Lisboa: Report

Number.

- Marôco, J., Marôco, A. L., Campos, J. A. D. B., & Fredricks, J. A. (2016). University student's engagement: Development of the University Student Engagement Inventory (USEI). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 29(21), 1–12. doi:10.1186/s41155-016-0042-8
- Martín-Albo, J., Núñez, J. L., Navarro, J. G., & Grijalvo, F. (2007). The Rosenberg Self-Esteem Scale: Translation and Validation in University Students. *The Spanish Journal of Psychology*, 10(2), 458–467. doi:10.1017/S1138741600006727
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413–440. doi:10.1348/000709906X118036
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794–824. doi:10.1177/0013164409332214
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: Saber, decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilibrios.
- Martins, L. M., & Ribeiro, J. L. D. (2017). Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação. *Avaliação: Revista Da Avaliação Da Educação Superior (Campinas)*, 22(1), 223–247. doi:10.1590/s1414-40772017000100012
- Massé, R. (2000). Qualitative and quantitative analyses of psychological distress: Methodological complementarity and ontological incommensurability. *Qualitative Health Research*, 10(3), 411–423. doi:10.1177/104973200129118426
- Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Bélair, S., & Battaglini, A. (1998). The structure of mental health: Higher-Order confirmatory factor analyses of psychological distress and well-being measures. *Social Indicators Research*, 45, 475–504.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579–596. doi:10.1080/00220973.2018.1448746
- Mattanah, J. F., Lopez, F. G., & Govern, J. M. (2011). The contributions of parental attachment bonds to college student development and adjustment: A meta-analytic review. *Journal of Counseling Psychology*, 58(4), 565–596. doi:10.1037/a0024635

- McCallen, L. S., & Johnson, H. L. (2019). The role of institutional agents in promoting higher education success among first-generation college students at a public urban university. *Journal of Diversity in Higher Education*. Advance online publication. doi:10.1037/dhe0000143
- Mcmaster, N. C. (2019). What role do students' enjoyment and perception of ability play in social disparities in subject choices at university? *British Journal of Sociology of Education*, 40(3), 357–377. doi:10.1080/01425692.2018.1541311
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas sócio-construtivistas. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 263–296). Lisboa: Climepsi.
- Misra, R., & Castillo, L. G. (2004). Academic stress of college students : Comparison of student and faculty perceptions academic stress among college students : Comparison of american and international students. *International Journal of Stress Management*, 11(2), 132–148. doi:10.1037/1072-5245.11.2.132
- Mkumbo, K. A. K., & Amani, J. (2012). Perceived university students' attributions of their academic success and failure. *Asian Social Science*, 8(7), 247–255. doi:10.5539/ass.v8n7p247
- Monteiro, L., Fernandes, M., Torres, N., & Santos, C. (2017). Father's involvement and parenting styles in portuguese families: The role of education and working hours. *Análise Psicológica*, 35(4), 513–528. doi:10.14417/ap.1451
- Monteiro, L., Veríssimo, M., Castro, R., & Oliveira, C. (2006). Partilha da responsabilidade parental. Realidade ou expectativa? *Psychologica*, 42, 213–229.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2009). Adulterez emergente: na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129–137. Retrieved from http://www.unicid.br/old/revista_educacao/pdf/volume_2_1/14-Rev_v2,n1_Monteiro,Tavares,Pereira.pdf
- Morrow, J. A., & Ackermann, M. (2012). Intention to persist and retention of first-year students: The importance of motivation and sense of belonging. *College Student Journal*, 46(3), 483–491.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10–19. doi:10.1111/j.1467-9280.1995.tb00298.x
- Nerdrum, P., Rustøen, T., & Rønnestad, M. H. (2006). Student psychological distress: A psychometric study of 1750 Norwegian 1st-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 95–109. doi:10.1080/00313830500372075

- Ng, W. (2017). Extending traditional psychological disciplines to positive psychology: A view from subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 18(5), 1553–1571. doi:10.1007/s10902-016-9782-5
- Nichter, M. (2010). Idioms of Distress Revisited. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 34, 401–416. doi:10.1007/s11013-010-9179-6
- Nogueira, M. J. C. (2017). *Saúde mental em estudantes do ensino superior: Fatores protetores e fatores de vulnerabilidade*. (Tese de mestrado). Universidade de Lisboa / Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, Lisboa. Retrieved from https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/28877/1/ulsd730773_td_Maria_Nogueira.pdf
- Novotný, P., Brücknerová, K., Juhaňák, L., & Rozvadská, K. (2019). Driven to be a non-traditional student: Measurement of the academic motivation scale with adult learners after their transition to university. *Studia Paedagogica*, 24(2), 109–136. doi:10.5817/sp2019-2-5
- O’Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605–613.
- Outcalt, C. L., & Skewes-Cox, T. E. (2002). Involvement, interaction, and satisfaction: The human environment at HBCUs. *Review of Higher Education*, 25(3), 331–347. doi:10.1353/rhe.2002.0015
- Pais-Ribeiro, J. L. (2011a). A psicologia da saúde. In R. F. Alves (Ed.), *Psicologia da Saúde: teoria, intervenção e pesquisa* (pp. 23–64). Campina Grande, PB: EDUEPB - Editora da Universidade Estadual da Paraíba.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2011b). *Inventário de Saúde Mental*. Lisboa: Placebo.
- Pascarella, E. T. (1985). College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis. In J. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of theory and research* (Vol. 1, pp. 1–61). New York: Agathon.
- Pascarella, E. T. (2006). How College Affects Students: Ten Directions for Future Research. *Journal of College Student Development*, 47(5), 508–520. doi:10.1353/csd.2006.0060
- Pascarella, E. T., Seifert, T. A., & Blaich, C. (2010). How effective are the NSSE benchmarks in predicting important educational outcomes? *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(1), 16–22. doi:10.1080/00091380903449060
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (1991). *How college affects students*. San Francisco, CA., US.: Jossey-Bass.

- Pereira, A., Masson, A., Ataíde, R., & Melo, A. (2004). Stress, ansiedade e distúrbios emocionais em estudantes universitários. In J. Ribeiro & I. Leal (Eds.), *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde* (pp. 119–125). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, ISPA edições.
- Pereira, A., Motta, E. D., Vaz, A. L., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A. C., ... Lopes, P. N. (2006). Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 1(XXIV), 51–59.
- Pereira, A., Vaz, A., Medeiros, J., Lopes, P. N., Melo, A., & Ataíde, R. (2004). Características psicométricas do Inventário do Stresse em Estudantes Universitários – Estudo exploratório. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos - Volume X* (pp. 326–329). Braga: Psiquilíbrios.
- Phillips, L. H., Henry, J. D., Hosie, J. A., & Milne, A. B. (2006). Age, anger regulation and well-being. *Aging and Mental Health*, 10(3), 250–256. doi:10.1080/13607860500310385
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-Student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 365–386). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Pike, G. R. (2013). NSSE benchmarks and institutional outcomes: A note on the importance of considering the intended uses of a measure in validity studies. *Research in Higher Education*, 54(2), 149–170. doi:10.1007/s11162-012-9279-y
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom Learning. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (pp. 103–122). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. doi:10.1002/0471264385.wei0706
- Pirmohamed, S., Debowska, A., & Boduszek, D. (2017). Gender differences in the correlates of academic achievement among university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 9(2), 313–324. doi:10.1108/JARHE-03-2016-0015
- Price, E. L., Mcleod, P. J., Gleich, S. S., & Hand, D. (2006). One-year prevalence rates of major depressive disorder in first-year university students. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 40(2), 68–81.
- Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student*

- Engagement* (pp. 343–364). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Ramey, H. L., Lawford, H. L., Chalmers, H., & Lakman, Y. (2018). Predictors of student success in canadian polytechnics and CEGEPs. *Canadian Journal of Higher Education*, 48(2), 74–91. doi:10.7202/1057104ar
- Rede de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior [RESAPES]. (2002). *A situação dos serviços de aconselhamento no ensino superior em Portugal* (Vol. 1 e 2). Lisboa: RESAPES.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579–595. doi:10.1037/a0032690
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150–161. doi:10.1080/00405841.2019.1702451
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 700–712. doi:10.1037/a0027268
- Richardson, T., Elliott, P., Roberts, R., & Jansen, M. (2017). A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a national sample of british undergraduate students. *Community Mental Health Journal*, 53(3), 344–352. doi:10.1007/s10597-016-0052-0
- Ridner, S. H. (2004). Psychological distress: concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, 45(5), 536–545. doi:10.1046/j.1365-2648.2003.02938.x
- Ridner, S. L., Newton, K. S., Staten, R. R., Crawford, T. N., & Hall, L. A. (2016). Predictors of well-being among college students. *Journal of American College*

- Health*, 64(2), 116–124. doi:10.1080/07448481.2015.1085057
- Robak, R. W., Chiffreller, S. H., & Zappone, M. C. (2007). College students' motivations for money and subjective well-being. *Psychological Reports*, 100, 147–156. doi:10.2466/PRO.100.1.147-156
- Rooij, E. C. M. van, Jansen, E. P. W. A., & Grift, W. J. C. M. van de. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.004
- Royal College of Psychiatrists. (2011). *Mental health of students in higher education* (College Report CR166). London: Royal College of Psychiatrists.
- Ruokamo, H., & Keskitalo, T. (2017). Engagement enhances well-being in simulation-based healthcare education. In J. Johnston (Ed.), *Proceedings of EdMedia 2017* (pp. 138–147). Washington, DC, US: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved from <https://www.learntechlib.org/p/178314/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of Personality*, 65(3), 529–565. doi:10.1111/j.1467-6494.1997.tb00326.x
- Ryan, R. M., Weinstein, N., Bernstein, J., Brown, K. W., Mistretta, L., & Gagné, M. (2010). Vitalizing effects of being outdoors and in nature. *Journal of Environmental Psychology*, 30(2), 159–168. doi:10.1016/j.jenvp.2009.10.009
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi:10.1037/0022-3514.69.4.719
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkranz, M. A., Friedman, E. M., ... Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. doi:10.1159/000090892
- Sá, C., Oliveira, C., Cerejeira, J., Simões, M., Portela, M., Teixeira, P., ... Sousa, S.

- (2014). *Educação e mercado de trabalho em Portugal: retornos e transições*. Braga, Portugal: Escola de Economia e Gestão da Universidade do Minho. Retrieved from <http://repositorio.ual.pt/handle/11144/1378>
- Saeed, H., Saleem, Z., Ashraf, M., Razzaq, N., Akhtar, K., Maryam, A., ... Rasool, F. (2018). Determinants of anxiety and depression among university students of Lahore. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 16(5), 1283–1298. doi:10.1007/s11469-017-9859-3
- Saleh, D., Camart, N., & Romo, L. (2017). Predictors of stress in college students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–8. doi:10.3389/fpsyg.2017.00019
- Salzer, M. S. (2012). A Comparative study of campus experiences of college students with mental illnesses versus a general college sample. *Journal of American College Health*, 60(1), 1–7. doi:10.1080/07448481.2011.552537
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2009). Tertiary education for the knowledge society. *Cuadernos Del Cendes*, 26(71), 189–192. doi:10.1787/9789264063518-hu
- Santos, L., & Pinto, J. (2018). Ensino de conteúdos escolares: A avaliação como fator estruturante. In F. H. Veiga (Ed.), *O ensino na escola de hoje: teoria, investigação e aplicação* (pp. 503–239). Lisboa: Climepsi.
- Santos, L. R., Pereira, A., & Veiga, F. H. (2009). How's the mental health of higher education students in Portugal? In *Proceedings of the 1st International Conference of Psychology and Education*. Covilhã: Universidade da Beira Interior. Retrieved from <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/6590>
- Santos, L. R., Veiga, F. H., & Pereira, A. (2012). Sintomatologia depressiva e percepção do rendimento académico no estudante do ensino superior. In D. Domingues et al. (Ed.), *Atas do 12º Colóquio de Psicologia, Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento: Olhares Contemporâneos através da Investigação* (pp. 1656–1666). Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada. doi:<http://hdl.handle.net/10451/6838>
- Santos, M. L. R. R. (2011). *Saúde mental e comportamentos de risco em estudantes universitários*. (Tese de Doutoramento). Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. Retrieved from [https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6738/1/Tese Luisa Santos.pdf](https://ria.ua.pt/bitstream/10773/6738/1/Tese%20Luisa%20Santos.pdf)
- Sarafino, E. P., & Ewing, M. (1999). The hassles assessment scale for students in college: Measuring the frequency and unpleasantness of and dwelling on stressful events. *Journal of the American College Health Association*, 48(2), 75–83.

doi:10.1080/07448489909595677

- Sax, L. J., Bryant, A. N., & Gilmartin, S. K. (2004). A longitudinal investigation of emotional health among male and female first-year college students. *Journal of The First-Year Experience & Students in Transition*, 16(2), 39–65.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). *Test manual for the UWES - Utrecht Work Engagement Scale* (Unpublished manuscript). Utrecht, Netherlands: Utrecht University, Occupational Health Psychology Unit.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. doi:10.1177/0022022102033005003
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20(2), 177–196. doi:10.1080/10615800701217878
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Bakker, A. B., & Gonzales-Roma, V. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71–92. doi:10.1023/A:1015630930326
- Schimmack, U., & Diener, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37, 100–106. doi:10.1016/S0092-6566(02)00532-9
- Schmutte, P. S., & Ryff, C. D. (1997). Personality and well-being: Reexamining methods and meanings. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(3), 549–559. doi:10.1037/0022-3514.73.3.549
- Seco, G., Casimiro, M., Pereira, I., Dias, I., & Custódio, S. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: pontes e alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.8/19>
- Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2007, abril). *Construindo pontes para uma adaptação bem sucedida ao ensino superior: Implicações práticas de um estudo*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Funchal, Madeira. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10400.8/18>
- Sharkin, B. S. (2006). *College students in distress: A resource guide for faculty, staff, and campus community*. Binghamton, NY: Haworth Press, Inc.
- Shernoff, D. J., Ruzek, E. A., Sannella, A. J., Schorr, R. Y., Sanchez-Wall, L., Bressler,

- D. M., ... Sinha, S. (2017). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43(2), 52–60. doi:10.1016/j.learninstruc.2015.12.003
- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S., & Jeswani, S. (2014). The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research*, 117(2), 561–576. doi:10.1007/s11205-013-0361-4
- Silveira, M. E. da, & Justi, F. R. dos R. (2018). Engajamento escolar: adaptação e evidências de validade da escala EAE-4DE. *Psicologia - Teoria e Prática*, 20(1), 110–125. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v20n1p110-125
- Sinval, J., Casanova, J. R., Marôco, J., & Almeida, L. S. (2018). University student engagement inventory (USEI): Psychometric properties. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-018-0082-6
- Siqueira, M. M. (2008). Bases teóricas de bem-estar subjetivo , bem-estar psicológico e bem-estar no trabalho. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 24(2), 201–209.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school*. (pp. 223–245). Routledge/Taylor & Francis Group.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493–525. doi:10.1177/0013164408323233
- Soares, A. P., & Almeida, L. S. (2007). Questionário de Envolvimento Académico (QEA). In M. R. Simões, C. Machado, M. M. Gonçalves, & L. S. Almeida (Eds.), *Avaliação psicológica: Instrumentos validados para a população portuguesa* (Vol. 3, pp. 149–167). Coimbra: Quarteto. Retrieved from <http://hdl.handle.net/1822/12111>
- Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio con estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 7(3), 753–765.
- Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. *Psicologia Educação e Cultura*, XIV(1), 203–214.

- Soeiro, D. I. M., Figueiredo, A. D., & Ferreira, J. A. G. (2015). Pedagogia da autonomia e gestão pedagógica no ensino superior. In S. Gonçalves, H. Almeida, & F. Neves (Eds.), *Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 96–124). Coimbra: Centro de Inovação e Estudo da Pedagogia no Ensino Superior (CINEP).
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257. doi:10.1080/00050067.2010.482109
- Strange, C. C. (2004). Constructions of student development across the generations. *New Directions for Student Services*, 106, 47–57. doi:10.1002/ss.124
- Strati, A. D., Schmidt, J. A., & Maier, K. S. (2016). Perceived challenge, teacher support, and teacher obstruction as predictors of student engagement. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 147–147. doi:10.1037/edu0000136
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2008). Looking beyond psychopathology: The dual-factor model of mental health in youth. *School Psychology Review*, 37(1), 52–68. doi:10.1080/02796015.2008.12087908
- Surtees, P. G., Wainwright, N. W. J., & Pharoah, P. D. P. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambridge University. *Oxford Review of Education*, 28(1), 21–38. doi:10.1080/03054980120113616
- Tao, V., & Hong, Y.-Y. (2000). A meaning system approach to Chinese students' achievement goals. *Journal of Psychology in Chinese Societies*, 1(2), 13–38.
- Taylor, K. B. (2008). Mapping the intricacies of young adults' developmental journey from socially prescribed to internally defined identities, relationships, and beliefs. *Journal of College Student Development*, 49(3), 215–234. doi:10.1353/csd.0.0005
- Terenzini, P. (1987, November). *A review of selected theoretical models of student development and collegiate impact*. Paper presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education. Baltimore. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED292382>
- Thomas, A., Stupples, P., Kiddle, R., Hall, M., & Palomino-Schalscha, M. (2019). Tensions in the 'tent': Civic engagement in Aotearoa New Zealand universities. *Power and Education*, 11(1), 96–110. doi:10.1177/1757743819828398
- Thomée, S., Härenstam, A., & Hagberg, M. (2012). Computer use and stress, sleep disturbances, and symptoms of depression among young adults — a prospective cohort study. *BMC Psychiatry*, 12(176). doi:10.1186/1471-244X-12-176
- Thurber, C. A., & Walton, E. A. (2012). Homesickness and adjustment in university students. *Journal of American College Health*, 60(5), 415–419.

doi:10.1080/07448481.2012.673520

- Timms, C., Fishman, T., Godineau, A., Granger, J., & Sibanda, T. (2018). Psychological engagement of university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10(3), 243–255. doi:10.1108/JARHE-09-2017-0107
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toledo, L. D., & Martínez, T. L. (2019). La experiencia universitaria. Análisis de factores motivacionales y sociodemográficos. *Revista de La Educación Superior*, 48(191), 1–24.
- Trowler, V. (2010). *Student engagement literature review*. York: The Higher Education Academy.
- Trussell, R. P. (2008). Promoting school-wide mental health. *International Journal of Special Education*, 23(3), 150–156.
- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação* (4ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tuckwiller, B., & Dardick, W. R. (2018). Mindset, grip, optimism, pessimism and life satisfaction in university students with and without anxiety and/or depression. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 6(2), 32–48.
- Turner, A. P., Hammond, C. L., Gilchrist, M., & Barlow, J. H. (2007). Coventry university students' experience of mental health problems. *Counselling Psychology Quarterly*, 20(3), 247–252. doi:10.1080/09515070701570451
- Twenge, J. M., Gentile, B., DeWall, C. N., Ma, D., Lacefield, K., & Schurtz, D. R. (2010). Birth cohort increases in psychopathology among young Americans, 1938–2007: A cross-temporal meta-analysis of the MMPI. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 145–154. doi:10.1016/j.cpr.2009.10.005
- Umbach, P. D., & Wawrzynski, M. R. (2005). Faculty do matter: The role of college faculty in student learning and engagement. *Research in Higher Education*, 46(2), 153–184. doi:10.1007/s11162-004-1598-1
- Vaillant, G. E. (2003). Model A: Mental health. *American Journal of Psychiatry*, 160(8), 1373–1384.
- Van-Dierendonck, D. (2004). The construct validity of Ryff's Scales of Psychological Well-being and its extension with spiritual well-being. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 629–643. doi:10.1016/S0191-8869(03)00122-3
- Van-Dierendonck, D., Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., & Moreno-

- Jiménez, B. (2008). Ryff's six-factor model of psychological well-being, a Spanish exploration. *Social Indicators Research*, 87(3), 473–479. doi:10.1007/s11205-007-9174-7
- Veiga, F. H. (2011). Implementação de um projecto de envolvimento dos alunos em escolas portuguesas: Students engagement in schools, differentiation and promotion. In J. M. Román, M. A. Carbonero, & J. D. Valdivieso (Eds.), *Educación, Aprendizaje y Desarrollo en una Sociedad Multicultural Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación* (pp. 4627–4635). Madrid: Ediciones de la Asociación Nacional de Psicología y Educación.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educacional Psychology*, 1, 441–450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing Student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 217, 813–819. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.153
- Veiga, F. H., & Antunes, J. (2005). Motivação escolar em função da família na adolescência. In *Itinerários: investigar em educação* (pp. 1093–1101). Lisboa: Centro de Investigação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10451/4805>
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, C., & Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: Conceptualization and relations with personal variables and academic performance Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico — una revisión. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29–47.
- Veiga, F. H., Festas, M. I., Taveira, C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., ... Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos alunos na escola: Conceito e relação com o desempenho académico — Sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31–47.
- Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I., Nogueira, J., ... Pereira, T. (2012). Students' engagement in school: A literature review. In L. Chova, A. Martínez, & I. Torres (Eds.), *Atas da 5th International Conference of Education, Research, and Innovation — ICERI 2012* (pp. 1336–1344). Madrid, Spain.
- Veiga, F. H., García, F., Abreu, S., Miranda, V., & Galvão, D. (2014). Promoting students' engagement in school: Effects of the eclectic communication model. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da*

- Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 877–892). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Veiga, F. H., García, O. F., & García, F. (2019). Envolvimento dos alunos na escola: Conceptualização, avaliação e promoção. In Feliciano H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação — Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 37–60). Lisboa: Climepsi.
- Veiga, F. H., Melo, M., Pereira, T., Frade, A., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, achievement goals and grade level: A literature review. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 399–412). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 38–57). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Veiga, F. H., & Robu, V. (2014). Measuring student engagement with school across cultures: psychometric findings from Portugal and Romania. *Romanian Journal of School Psychology*, 7(14), 57–72.
- Veiga, F. H., Robu, V., Conboy, J., Ortiz, A. Y., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables: A literature review. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 187–197. doi:10.1590/1982-02752016000200002
- Veiga, F. H., Robu, V., Moura, H., Goulão, F., & Galvão, D. (2014). Students' engagement in school, academic aspirations, and sex. In F. H. Veiga (Ed.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education* (pp. 348–360). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Retrieved from http://cieae.ie.ul.pt/2013/?page_id=1612
- Veiga, Feliciano H. (2012). Proposal to the PISA of a New Scale of Students'

- Engagement in School. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224–1231. doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.279
- Veit, C. T., & Ware, J. E. (1983). The structure of psychological distress and well-being in general populations. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 51(5), 730–742. doi:10.1037/0022-006X.51.5.730
- Veríssimo, A. C., Costa, A. R., Gonçalves, E., & Araújo, F. (2010). Níveis de stress no ensino superior. In A. S. Pereira, H. Castanheira, A. C. Melo, I. Ferreira, & P. Vagos (Eds.), *Apoio Psicológico no Ensino Superior: Modelos e Práticas - I Congresso Nacional da RESAPES* (pp. 539–545). Lisboa: RESAPES.
- Vidigal, M. J., Queiroz, M. I., Cruz, M. M., Santos, M. P., & Guapo, M. T. (1999). *Memórias de utopias - Elementos para a história da saúde mental infantil em Portugal*. Lisboa: Instituto Superior de Psicologia Aplicada.
- Wagenaar, T. C. (1988). (Untitled). [Review of the book: *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*, by Vicent Tinto]. *Contemporary Sociology*, 17(3), 414–415. doi:10.2307/2069700
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877–895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Warr, P., Barter, J., & Brownbridge, G. (1983). On the independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(3), 664–651. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/6520704>
- Webber, K. L., Krylow, R. B., & Zhang, Q. (2013). Does involvement really matter? Indicators of college student success and satisfaction. *Journal of College Student Development*, 54(6), 591–611. doi:10.1353/csd.2013.0090
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. doi:10.1037/0033-295X.92.4.548
- Wendlandt, N. M., & Rochlen, A. B. (2008). Addressing the college-to-work transition, 35(2), 151–165. doi:10.1177/0894845308325646
- Wheaton, B., & Montazer, S. (2010). Stressors, stress, and distress. In T. L. Scheid & T. N. Brown (Eds.), *Handbook for the Study of Mental Health: Social Contexts, Theories and Systems*. (2nd ed., pp. 171-199). New York: Cambridge University Press.
- Widyanto, L., & Griffiths, M. (2006). 'Internet addiction': A critical review. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 4, 31–51.

doi:10.1007/s11469-006-9009-9

- Winefield, H. R., Gill, T. K., Taylor, A. W., & Pilkington, R. M. (2012). Psychological well-being and psychological distress: Is it necessary to measure both? *Psychology of Well-Being: Theory, Research and Practice*, 2(1), 3. doi:10.1186/2211-1522-2-3
- Winkle-Wagner, R. (2012). Rethinking the theoretical foundations of student development theory. *College Student Affairs Journal*, 30(2), 45–60.
- Wissing, M. P., Schutte, L., Liversage, C., Entwisle, B., Gericke, M., & Keyes, C. (2019). Important Goals, Meanings, and Relationships in Flourishing and Languishing States: Towards Patterns of Well-being. *Applied Research in Quality of Life*. doi:10.1007/s11482-019-09771-8
- Wood, M. (2012). The state of mental health on college campuses. *The Journal of the Virginia Community Colleges*, 17(1), 5–15.
- Woods, K., & Frogge, G. (2017). Preferences and experiences of traditional and nontraditional university students. *The Journal of Continuing Higher Education*, 65, 94–105. doi:10.1080/07377363.2017.1318567
- World Health Organization [WHO]. (1946). *Preamble to the Constitution of WHO, adopted by the International Health Conference, signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States* (Official Records of WHO, no. 2, p. 100). Retrieved from <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- World Health Organization [WHO]. (1978). *Report of the International Conference on Primary Health Care*, (Alma-Ata, USSR, 6-12 September 1978). Retrieved from <https://www.who.int/publications/i/item/9241800011>
- World Health Organization [WHO]. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion* (First International Conference on Health Promotion, Ottawa, 21 November 1986). Retrieved from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- World Health Organization [WHO]. (2001). *The World Health Report. Mental health: New understanding, new hope*. Retrieved from <https://www.who.int/whr/2001/en/>
- World Health Organization [WHO]. (2005). *A Report of the World Health Organization. Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/evidence/MH_Promotion_Book.pdf
- World Health Organization [WHO]. (2006). *Constitution of the World Health Organization (Forty-fifth edition)*. Retrieved from http://www.who.int/governance/eb/who_constitution_en.pdf

- World Health Organization [WHO]. (2013). *Comprehensive mental health action plan 2013-2020* (WHA66.8 27 May). Retrieved from https://apps.who.int/gb/ebwha/pdf_files/WHA66/A66_R8-en.pdf?ua=1
- Xavier, M., Baptista, H., Mendes, J. M., Magalhães, P., & Caldas-de-Almeida, J. M. (2013). Implementing the World Mental Health Survey initiative in Portugal — Rationale, design and fieldwork procedures. *International Journal of Mental Health Systems*, 7(19), 1–10. doi:10.1186/1752-4458-7-19
- Yee, A. (2016). The unwritten rules of engagement: Social class differences in undergraduates' academic strategies. *The Journal of Higher Education*, 87(6), 831–858. doi:10.1080/00221546.2016.11780889
- Yin, H., & Wang, W. (2016). Undergraduate students' motivation and engagement in China: an exploratory study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(4), 601–621. doi:10.1080/02602938.2015.1037240
- Zautra, A. J., Affleck, G. G., Tennen, H., Reich, J. W., & Davis, M. C. (2005). Dynamic approaches to emotions and stress in everyday life: Bolger and zuckerman reloaded with positive as well as negative affects. *Journal of Personality*, 73(6), 1511–1538. doi:10.1111/j.0022-3506.2005.00357.x
- Zautra, A. J., Berkhof, J., & Nicolson, N. A. (2002). Changes in affect interrelations as a function of stressful events. *Cognition and Emotion*, 16(2), 309–318. doi:10.1080/02699930143000257
- Zaytoun, K. (2006). Theorizing at the Borders: Considering Social Location in Rethinking Self and Psychological Development. *NWSA Journal*, 18(2), 52–72. doi:10.2979/nws.2006.18.2.52
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167–177. doi:10.1177/1469787410379680
- Zhang, J., Zhao, S., Lester, D., & Zhou, C. (2014). Life satisfaction and its correlates among college students in China: A test of social reference theory. *Asian Journal of Psychiatry*, 10, 17–20. doi:10.1016/j.ajp.2013.06
- Zhang, Z., & Chen, W. (2019). A systematic review of measures for psychological well-being in physical activity studies and identification of critical issues. *Journal of Affective Disorders*, 256, 473–485. doi:10.1016/j.jad.2019.06.024
- Zhoc, K. C. H., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. C. H., & Chung, T. S. H. (2019). Higher Education Student Engagement Scale (HESES): Development and psychometric evidence. *Research in Higher Education*, 60(2), 219–244.


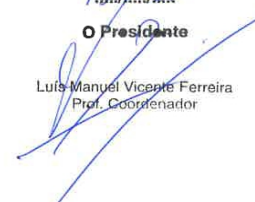
doi:10.1007/s11162-018-9510-6

Zikmund, V. (2001). Health-mental health-quality of life. *Bratislavské Lekárske Listy*, 102(11), 527–529.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25(1), 3–17.
doi:10.1207/s15326985ep2501_2

ANEXOS

Anexo A. Autorização do Instituto Politécnico de Lisboa

<p>Maria Filomena Roxo Covas Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa Domínio Científico de Psicologia Assunto: Pedido de autorização</p> <p>Exmo. Senhor Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa Professor Doutor Luís Vicente Ferreira</p> <p>Exmo. Senhor Presidente,</p> <p>No âmbito do Doutoramento em Psicologia da Educação que iniciei em 2014-15 no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, pretendo fazer uma investigação intitulada “Envolvimento na Escola e Saúde Mental dos Estudantes de Ensino Superior” com uma amostra de alunos dos cursos do 1º Ciclo de Estudos, de todas as Unidades Orgânicas do IPL. A recolha de dados deverá ser feita no 2º semestre do presente ano letivo, em plataforma digital e com a colaboração dos colegas que gentilmente se disponibilizem para o efeito. O inquérito a administrar é constituído por um conjunto de questões sociodemográficas e duas escalas:</p> <ul style="list-style-type: none">- A Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE-E4D): uma escala quadri-dimensional. Construída e validada por Veiga (2013);- O Inventário de Saúde Mental (MHI-38). Adaptado à população portuguesa por Pais-Ribeiro (2001). <p>O estudo procurará responder a questões de estudo específicas de envolvimento dos alunos na escola (incidindo nas dimensões cognitiva, afectiva, comportamental, agenciada e de cidadania) e sobre os níveis de saúde mental (incidindo sobretudo nas vertentes de bem-estar psicológico e <i>distress</i>). Incluirá também considerações dos resultados em função de algumas variáveis escolares e sociodemográficas dos estudantes.</p> <p>Assim, venho, por este meio, solicitar que V. Exa se digne conceder superior autorização para o desenvolvimento deste trabalho que desejo e espero possa contribuir para o aprofundamento do conhecimento das características da população estudantil do IPL.</p> <p>Com os meus melhores cumprimentos,</p> <p>Lisboa, Outubro de 2015</p> <p style="text-align: center;"></p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"><p>INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA</p><p>Ent. N.º 09945 26 OUT. 2015</p><p>Proc. N.º _____</p></div> <p>Autorizo.</p> <p>15/10/15</p> <p>O Presidente</p> <p> Luís Manuel Vicente Ferreira Prof. Coordenador</p>
--	--

Anexo B. Pedido de parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação

<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"><div style="text-align: center;"> U LISBOA <small>UNIVERSIDADE DE LISBOA</small></div><div style="text-align: center;"> ie Instituto de Educação</div></div>
<p>Pedido de parecer à Comissão de Ética sobre projetos de investigação em educação e formação</p>
<p>Nota: Faça <i>download</i> deste formulário, preencha-o, imprima-o, assine-o e envie-o para o email cdetica@ie.ulisboa.pt. Todos os itens são de preenchimento obrigatório, à exceção daqueles que incluem a indicação (se aplicável).</p>
<p>1. Aspetos gerais do projeto</p>
<p>1.1. Título</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Envolvimento na Escola e Saúde Mental dos Estudantes de Ensino Superior</div>
<p>1.2. Doutorando ou Mestrando (se aplicável)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Maria Filomena Hóxo Covas</div>
<p>Email <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">filcovas@gmail.com</div></p>
<p>1.3. Orientador (se aplicável)</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">Feliciano Henriques Veiga</div>
<p>Email <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">fveiga@ie.ulisboa.pt</div></p>
<p>1.4. Investigador principal (se aplicável)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>
<p>Email <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div></p>
<p>1.5. Membros da equipa (se aplicável)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 20px; width: 100%;"></div>
<p>1.6. Duração: Início <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2014/09/15</div> Fim <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;">2018/12/31</div></p>
<p>1.7. Fonte de financiamento (se aplicável)</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; width: 100%;"></div>

1.8. Diferenciação do pedido:

- ☐ Mestrado
- ☒ Doutoramento
- ☐ Projeto com pedido de financiamento
- ☐ Outro. Qual?

Indique a área de especialização em que se insere o projeto de investigação.

Psicologia da Educação

2. Fundamentos e metodologia

2.1. Problema, objetivos ou questões de investigação.

(2500 caracteres com espaço)

Partindo de uma revisão da literatura sobre os conceitos Envolvimento do Aluno na Escola (EAE) e Saúde Mental (SM) no contexto de ensino superior foi formulado o seguinte problema de investigação: Como se caracteriza o EAE e a SM dos estudantes no ensino superior, como se relacionam estas variáveis entre si, e como se diferenciam em função de fatores pessoais, escolares e familiares?

Decorrente dos principais aspectos do enquadramento teórico e da formulação do problema central mencionado, consideraram-se os seguintes objetivos:

- caracterizar os níveis de envolvimento escolar dos estudantes nas dimensões cognitiva, afectiva, comportamental, agenciada e, ainda, de cidadania;
- caracterizar a saúde mental dos estudantes de ensino superior nas dimensões negativas (distress psicológico) e positivas (bem-estar);
- analisar a relação entre envolvimento escolar e saúde mental em estudantes do ensino superior;
- analisar quais os principais fatores (pessoais, escolares e familiares), quer do EAE quer da saúde mental, nos respectivos estudantes.

A análise dos resultados do estudo será realizada tendo em conta as variáveis dependentes e independentes. As v. dependentes estão relacionadas com as dimensões de Saúde Mental e de Envolvimento dos Alunos na Escola (avaliados pela EAE-E4D), e as v. independentes serão constituídas pelas seguintes características escolares e sociodemográficas dos estudantes da amostra do estudo: 1) Instituição de Ensino; 2) ano do curso; 3) idade; 4) sexo; 5) estatuto de trabalhador/estudante; 6) situação dos pais face ao trabalho; 7) habilitações académicas dos pais; 8) deslocação de casa; 9) tempo diário gasto em transportes; 10) número de reprovações no ensino superior; 11) perspectiva futura de continuar os estudos; 12) avaliação subjetiva do rendimento escolar; 13) frequência de apoio psicológico.

Atendendo ao problema de investigação formulado e à identificação das variáveis, procede-se na tese, à especificação de um total de 17 questões de estudo.

2.2. Metodologia: participantes, instrumentos de recolha de dados e procedimento.**(4500 caracteres com espaço)**

A metodologia é de natureza quantitativa. Participantes: estudantes de ensino superior do 1º ciclo de estudos de todos os anos dos respectivos cursos de licenciatura do Ensino Superior Politécnico de Lisboa. Os instrumentos de recolha de dados são: Escala de Envolvimento dos Alunos na Escola: uma Escala quadri-dimensional - EAE-E4D (veiga, 2013); Mental Health Inventory - MHI_38 (Veit & Ware, 1983) e um conjunto de perguntas acerca de variáveis socio-demográficas e escolares, no sentido de recolha de informação para responder às questões do estudo específicas, derivadas do problema de investigação. Os participantes foram explicitamente informados da natureza voluntária da sua participação e ainda da finalidade da investigação.

Antes de se proceder à recolha de dados, foi efectuado um pedido formal por escrito ao Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa (IPL) que foi diferido em Outubro de 2015. Mais tarde foram também solicitados os e-mails dos estudantes das diversas Escolas do IPL e neste âmbito foi pedida autorização a todos os Presidentes das respectivas 8 Escolas que constituem o IPL. O questionário foi criado com o software Limesurvey e enviado para os emails dos alunos, com atendimento ao consentimento informado, ao anonimato e à confidencialidade. Foi preenchido em sistema on-line pelos alunos que desejaram participar.

Cuidados éticos. O atendimento a princípios éticos foi tido em conta. Apesar de, no que respeita à presente tese, não ser obrigatório, decidiu-se mesmo assim solicitar parecer à Comissão de Ética do Instituto de Educação.

3. Questões de ordem ética

3.1. O projeto apresenta um ponto com explicitação de procedimentos éticos?

☒ Sim ☐ Não

3.2. O projeto foi ou vai ser submetido à Comissão Nacional de Proteção de Dados (CNPd) ou à Direção Geral de Educação (DGE) – caso tal seja julgado adequado?

CNPd: ☐ Sim ☒ Não

DGE: ☐ Sim ☒ Não

3.3. O projeto respeita a proteção dos participantes, garantindo que a utilização dos dados se situe exclusivamente no âmbito da investigação ou formação?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Apresentou-se formalmente por escrito um pedido de autorização ao Presidente do Instituto Politécnico de Lisboa. Após autorização foi tida em conta uma grande preocupação no que respeita a princípios éticos, tal como o direito à não participação, à privacidade, confidencialidade e anonimato dos sujeitos que participaram. Foi comunicado a todos os participantes que os dados recolhidos apenas serão utilizados no âmbito da investigação.

3.4. O projeto garante o consentimento informado, oral ou escrito, dos participantes e dos seus representantes legalmente autorizados, no caso de serem menores de idade?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Todos os participantes são maiores de idade e só realizou o questionário quem manifestou vontade em participar.

3.5. O projeto assegura o anonimato e a privacidade dos participantes?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Os participantes foram informados dos objetivos do estudo e foi-lhes garantida confidencialidade nas respostas. Em lado algum os participantes tiveram de se identificar e as suas respostas ao questionário foram recebidas com um código que o próprio programa de software gera, sendo assim protegido o anonimato.

3.6. O projeto utiliza instrumentos de autores próprios, que foram contactados e autorizaram a sua utilização?

☒ Sim ☐ Não

Explicita como procedeu ou irá proceder.

Foram contactados oralmente e por e-mail e autorizaram a sua utilização.

4. Coloque em anexo os instrumentos de recolha de dados, utilizados ou a utilizar (inquérito por questionário, guião de entrevista), caso já estejam elaborados.

5. Outras Informações.

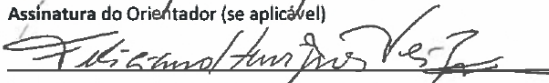
Caso considere oportuno, inclua outras informações relevantes, de ordem ética (1000 caracteres com espaço):

Data 20-3-2017

Assinatura do Doutorando ou do Mestrando (se aplicável)



Assinatura do Orientador (se aplicável)



Assinatura do Investigador Principal (se aplicável)

Anexo C. Parecer da Comissão de Ética do Instituto de Educação

<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"><div style="text-align: center;">U LISBOA <small>UNIVERSIDADE DE LISBOA</small></div><div style="text-align: center;">ie Instituto de Educação</div></div> <div style="text-align: center; margin-top: 10px;">INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA COMISSÃO DE ÉTICA</div> <div style="text-align: center; margin-top: 20px;">PARECER</div> <p>A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação da estudante do curso de Doutoramento em Educação, especialidade Psicologia da Educação, Maria Filomena Hoxo Covas, intitulado “Envolvimento na escola e saúde mental dos estudantes do ensino superior”, considera que os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, são respeitados.</p> <p>IEUL, 28 de março de 2017,</p> <p style="text-align: center;">A Vice- Presidente,</p> <div style="text-align: center; margin: 10px 0;"></div> <p style="text-align: center;">(Prof.ª Doutora Leonor Santos)</p> <div style="text-align: right; margin-top: 20px;"><div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content;">INSTITUTO DE EDUCAÇÃO <small>Universidade de Lisboa</small> ENTRADA 67 Data <u>29.03</u> de 20<u>17</u> N.º <u>1029</u> Proc.º</div></div>		
<small>Alameda da Universidade 1649-013 Lisboa Portugal</small>	<small>T. +351 21 794 36 33 F. +351 21 793 34 08</small>	<small>geral@ie.ul.pt www.ie.ul.pt</small>

Anexo D. Apresentação do inquérito *online* utilizado

IPLNet Inquéritos - INQUERITO SOBRE ENVOLVIMENTO ACA... <https://survey1.net.ipl.pt/index.php/admin/printablesurvey/sa/index/su...>

INQUÉRITO SOBRE ENVOLVIMENTO ACADÉMICO E SAÚDE EMOCIONAL NO ENSINO SUPERIOR

Inquérito aos Estudantes do Instituto Politécnico de Lisboa

O inquérito que se segue faz parte de um trabalho de investigação inserido no âmbito do Doutoramento em Educação. Visa estudar como os estudantes do Ensino Superior sentem, pensam e agem em relação à escola e a si próprios. Assim, para as questões colocadas não há respostas certas nem erradas, uma vez que todas refletem a maneira única de ser de cada um.

A sua colaboração é muito importante, por isso é-lhe pedido que leia atentamente as instruções iniciais de cada parte e responda com a máxima sinceridade, escolhendo o tipo de resposta que melhor se adapta a si. É muito importante que responda a todas as questões, caso contrário o questionário não será válido para esta investigação.

Toda a informação recolhida é anónima e confidencial

QUESTIONÁRIO 1 (EAE)

[]

Em baixo apresenta-se um conjunto de afirmações respeitantes ao modo como se envia a sua vida de estudante.

Responda utilizando uma escala de pontos, onde:

1 significa "Total desacordo" e 6 significa "Total acordo"; marque o número que indica o grau de concordância que tem com cada uma das respectivas afirmações. Por favor, responda atendendo ao seguinte:

*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

[illegible]

[illegible]

QUESTIONÁRIO 2 (MHI)

[]

Segue-se um conjunto de afirmações acerca do modo como as pessoas se podem sentir termos emocionais, no seu dia a dia. Não se respeita a si, diga o que tem ocorrido no último mês.

Responda utilizando uma escala de 6 pontos, onde:

1 significa "Nunca" e 6 significa "Sempre"; marque o número que o grau de frequência que melhor se adapta a si relativamente a cada um dos respectivos itens. Por favor responda atendendo ao seguinte:

*

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

[illegible]

[illegible]

Caracterização Académica e Sociodemográfica

[] Unidade Orgânica do IPL *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Escola Superior de Comunicação Social
- ☐ Escola Superior de Dança
- ☐ Escola Superior de Educação de Lisboa
- ☐ Escola Superior de Música de Lisboa
- ☐ Escola Superior de Teatro e Cinema
- ☐ Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Lisboa
- ☐ Instituto Superior de Contabilidade e Administração de Lisboa
- ☐ Instituto Superior de Engenharia de Lisboa

[] Ano curricular: *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ 1º Ano
- ☐ 2º Ano
- ☐ 3º Ano
- ☐ 4º Ano

[] Idade:

Only integer value may be entered in this field.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

[] **Sexo: ***

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Feminino
☐ Masculino

[] **Tem estatuto de trabalhador/ estudante? ***

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

[]

A sua entrada no Ensino Superior implicou saída / mudança de casa?

*

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

[] **Estado Civil ***

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ solteiro
☐ casado/união de facto
☐ divorciado
☐ viúvo

[] **Situação profissional dos pais:**

Por favor, seleccione uma resposta apropriada para cada item:

	Desempregado	Empregado	Aposentado	Outra
O seu pai está	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A sua mãe está	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] **Habilitações escolares dos pais:**

Por favor, selecione uma resposta apropriada para cada item:

	Pai	Mãe
sem escolaridade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1º ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2º ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3º ciclo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
secundário	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
curso profissional/bacharelato	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
licenciatura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
mestrado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
doutoramento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
outra	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Quanto tempo por dia, em média, gasta em transportes?

*

Por favor, selecione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ menos de 1 hora
☐ entre 1 e 2 horas
☐ entre 2 e 3 horas
☐ mais de 3 horas

[]

Quantos anos reprovou no Ensino Superior?

Only integer value may be entered in this field.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

[] **Quantos anos reprovou antes do Ensino Superior?**

Only integer value may be entered in this field.

Por favor, escreva aqui a sua resposta:

[] Como avalia o seu rendimento académico? *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Muito mau
☐ Mau
☐ Razoável
☐ Bom
☐ Muito bom

[] Até que grau académico pretende continuar a estudar? *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Não sabe
☐ Licenciatura
☐ Mestrado
☐ Doutoramento

[] Frequenta atualmente algum serviço de apoio psicológico? *

Por favor, seleccione apenas uma das seguintes opções:

- ☐ Sim
☐ Não

O QUESTIONÁRIO TERMINOU.

Muito obrigada pela sua colaboração

Submeter o seu inquérito
Obrigado por ter concluído este inquérito.